

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação



Dissertação

**Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de
formação humana**

Paulo Eduardo Dias Taddei

Pelotas, 2014

PAULO EDUARDO DIAS TADDEI

Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de formação humana

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo

Pelotas, 2014

PAULO EDUARDO DIAS TADDEI

Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de formação humana

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

BANCA EXAMINADORA:

Dedico este trabalho ...

Ao Michel Rosa, meu “filho espiritual”, alegria de minha existência desde os 10 meses de idade. Grato por entenderes – ou tentar entender – meu distanciamento, em muitas ocasiões em que eu não poderia estar distante. Que este modesto trabalho, que agora te dedico, te inspire a avançar em tua caminhada, pois “vida é movimento”.

À Maria Joana Rosa Taddei, esposa, amiga, companheira, confidente, etc. Não esqueço, jamais, tua denodada assistência, sem afastar-se, um minuto sequer, quando mais precisei. Por, naquele momento difícil, “não ter me deixado partir para o desconhecido”. Tua insistência, tua persistência e “teimosia”; tuas preces, teu choro escondido e solitário fizeram com que todas as leis da natureza fossem revogadas, para que eu aqui permanecesse. E aqui estou, realizando este sonho. Grato pela força, pela paciência, pelo incentivo, pela dedicação, pelas repreensões. Obrigado por não ter me deixado esmorecer.

Peço desculpas pelo mate solitário ou pela solidão do mate; pelas ausências, mesmo estando presente; por ter oferecido o silêncio, quando pedias palavras; pelo excesso de “dialética, de exploração, de opressão, de emancipação, de libertação, de formação humana, de Marx, de Freire”, quando, talvez, preferias ouvir outras coisas.

Dedico-te esta modesta síntese, parida de uma vontade “teimosa”, quando, muitas vezes, o próprio tempo parecia não querer colaborar. Obrigado por existires!

Agradecimentos

A uma “Potência” a qual sou incapaz de definir, mas que a “percebo”, que a “sinto”, e isso me basta.

Meu agradecimento especial à professora Conceição Paludo, minha querida orientadora, que se constitui em um verdadeiro divisor de águas em minha formação intelectual e humana. Obrigado pela paciência, pela compreensão, pelo carinho, pela confiança, pela segurança. Obrigado por participar diretamente do meu processo de transformação. Obrigado por me receber no Observatório do Campo, dando-me uma função de grande relevância já na chegada. Obrigado por possibilitar que eu recebesse uma bolsa para pesquisa, pela CAPES, à qual também agradeço. Enfim, obrigado pelo exemplo de quem não só acredita, mas que faz da sua vida um campo de luta para a construção de um mundo mais justo, mais solidário, mais humano.

Ao meu saudoso pai, João Manoel Taddei, e a minha mãe, Maria Ecy Dias Taddei, pelo afeto, pela proteção, pela segurança e por todo o esforço despendido com a minha formação.

Aos familiares e amigos, em especial ao Carlos Alberto Taddei, à Maria Teresa Taddei, ao Marcelo Taddei, ao Maicon Rosa e ao Gabriel Rockenbach, pelo abrigo, pelo alimento e pelo carinho, em muitas oportunidades durante o período da pesquisa. Ao amigo Alex Cardoso, pelas aulas de História e pelas intermináveis “tertúlias filosóficas” que auxiliaram na realização deste trabalho. À amiga Asma Mohd Daod Sheikha, pela elaboração da versão em inglês do resumo e das palavras-chave.

Ao meu sócio, amigo e compadre, Luiz Henrique Pereira Régio (Ico) e ao meu irmão “espiritual” e secretário Paulo Mouler Duarte (Murrão), pela paciência ilimitada diante das minhas muito frequentes ausências ao escritório.

À Mônica Viera Segatto, Filipe Segatto, Carlos Eduardo Segatto, Natália Segatto, Giulia Segatto e ao Carlos Segatto, pelo acolhimento caloroso e amigo, pelos cafezinhos, refeições e conversas. Fizeram do seu lar uma extensão do meu.

À banca de qualificação, professores Avelino da Rosa Oliveira, Leonice Aparecida de Fátima Alves e Gomercindo Ghiggi, pela valiosa contribuição prestada à qualificação deste trabalho.

Aos colegas, pelo carinho e pelo companheirismo. Em nome de todos agradeço à Magda Santos e à Vanessa Gonçalves Dias, que começaram comigo e enfrentaram circunstâncias semelhantes, pela amizade, pela parceria e pela solidariedade durante todo o período.

Aos servidores da FaE, pelo carinho e consideração com que sempre fui tratado.

OBRIGADO A TODOS E TODAS.

As ideias (Gedanken) da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As ideias dominantes são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de ideias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são dessa forma, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores, como produtores de ideias, que controlem a produção e a distribuição das ideias de sua época, e que suas ideias sejam, por conseguinte, as ideias dominantes de um tempo (MARX e ENGELS, 2009, p. 78).

[...]

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando como educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita *estar sendocom* as liberdades e não *contra* elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987, p. 68-69).

Resumo

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. **Marx e Freire: a exploração e a opressão nos processos de formação humana**. 2014. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O presente estudo teórico é alicerçado em categorias formuladas por dois renomados pensadores e ativistas progressistas que, com suas ações e reflexões (*práxis*), marcaram indelevelmente a história do pensamento ocidental: Marx e Freire. O primeiro, tendo como postura de vida a luta sem tréguas pela emancipação humana. O segundo, pela sua luta pela libertação dos oprimidos. Ambos, muitas vezes não compreendidos, por preconceito ideológico e/ou desconhecimento de suas obras – este último, provavelmente, na maioria dos casos. O objetivo geral desta dissertação é fazer um estudo comparativo entre os dois autores para o aprofundamento da discussão sobre formação humana em uma perspectiva emancipatória, como dimensão fundamental nos processos que visem à transformação da realidade, contribuindo, assim, no oferecimento de subsídios teóricos para o aprofundamento da discussão sobre a educação na sociedade capitalista. Para atingir este desiderato, busca-se, a partir das categorias da exploração em Marx e da opressão em Freire, para os processos de formação humana, analisar se é possível afirmar que entre as proposições desses autores existem semelhanças, diferenças e ou contradições. Ao final, fez-se uma tentativa de síntese sobre o que é formação humana para Marx e o que é formação humana para Freire. Os elementos para a análise comparativa são: em Marx, ontologia e exploração e, em Freire, ontologia e opressão. Em ambos, busca-se explicitar o conceito e o mecanismo gerador da exploração e da opressão, as conseqüências, a proposição de superação e o horizonte. Esta dissertação é assim estruturada: no primeiro capítulo é feita uma “Breve contextualização da vida e da obra de Karl Marx e Paulo Freire”; o segundo capítulo é dedicado à análise do proposto. O terceiro capítulo é destinado às “Considerações sobre formação humana a partir de Karl Marx e Paulo Freire”. Conclui-se que tanto a proposta de formação humana em Marx quanto em Freire, guardando suas diferenças epistemológicas, gnosiológicas, ontológicas e temporais, são propostas libertadoras, que colocam o ser humano na centralidade do processo, visando sua emancipação: um de forma mais radical, o outro menos, mas ambos com uma proposta de transformação social, ainda que por caminhos diferentes.

Palavras-chave: Marx, Freire, exploração, opressão, formação humana

Abstract

TADDEI, Paulo Eduardo Dias. **Marx and Freire: the exploitation and oppression in the processes of human formation.** 2014. Dissertation (Master's degree) in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

This theoretical study is grounded in categories formulated by two renowned thinkers and progressive activists who, with their actions and reflections (praxis), indelibly have marked the history of Western thought: Marx and Freire. The first one having as stance of life, the incessant struggle for emancipation human. The second one, by his struggle for the liberation of the oppressed. although, both oftentimes not understood by ideological preconception and/or lack of knowledge of his works, this last one probably in most cases. The objective of this dissertation is make a comparative study between the two authors for deepening discussion about the human formation in an emancipatory perspective, as a fundamental dimension in the processes aimed at transformation of reality, contributing in offering theoretical subsidies to deepening the discussion of the education in capitalist society. To achieve this goal, whether sought from the categories of exploitation in Marx and oppression in Freire, for the processes of human formation, examine if is possible to affirm, among the propositions of these authors if have similarities, differences and/or contradictions. In the end, is made an attempt to synthesis about what is human formation to Marx and what is human formation to Freire. The elements to the comparative analisys are: in Marx, ontology and exploitation, and in Freire, ontology and oppression. In both whether sought to explicit the concept and the generator mechanism of exploitation and oppression, the consequences, the proposition to superation and the horizon. This dissertation is thus structured: in the first chapter is made a "Brief contextualization of the life and work of Karl Marx and Paulo Freire", the second chapter is devoted to the analysis of the proposed. The third chapter is destined to the "Considerations about human formation from Karl Marx and Paulo Freire". It is concluded as much as propositions of human formation in Marx as to Freire, saving their epistemological differences, gnostic, ontological, temporal, are them liberating proposals that places human being on the centrality of the process, aiming at his emancipation: one of them by more radical form, perhaps; the other less so. But both with a propose of social transformation, although by different ways.

Keywords: Marx, Freire, exploitation, oppression, human formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1.BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA VIDA E OBRA DE KARL MARX E PAULO FREIRE	22
1.1 Contextualização do século XIX: “O século de Karl Marx”	22
1.2 Contextualização do século XX: “O século de Paulo Freire”	34
2. MAIS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DO QUE CONTRADIÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DE MARX E DE FREIRE.....	51
2.1 Marx e a categoria da exploração: uma tentativa de conceituação.....	54
2.2 Freire e a categoria da opressão: uma tentativa de conceituação	60
2.3 Semelhanças, diferenças e contradições entre Marx e Freire	66
2.3.1 <i>Gênese e delimitação do campo de abordagem</i>	66
2.3.2 <i>Ontologia</i>	68
2.3.3 <i>Epistemologia e Gnosiologia</i>	72
2.3.4 <i>Algumas formas de utilização dos vocábulos exploração e opressão, pelos autores trabalhados:</i>	75
2.3.5 <i>Mecanismos da exploração e da opressão</i>	77
2.3.6 <i>Efeitos da exploração e da opressão</i>	82
2.3.7 <i>Propostas para a superação da exploração e da opressão</i>	86
2.3.8 <i>Horizonte em Marx e em Freire</i>	95
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DE KARL MARX E PAULO FREIRE.....	112
3.1 Formação humana: breves considerações	113
3.2 Marx e a formação humana	124
3.3 Freire e a formação humana	134
CONCLUSÃO.....	142
REFERÊNCIAS	149

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta investigação foi realizar um estudo comparativo para o aprofundamento da discussão sobre formação humana em uma perspectiva emancipatória, como dimensão fundamental nos processos que visem à transformação da realidade. E, dessa maneira, contribuir no oferecimento de subsídios teóricos para o aprofundamento da discussão sobre a educação na sociedade capitalista.

Para atingir este desiderato, busca-se, a partir das categorias da exploração em Karl Marx e da opressão em Paulo Freire, para os processos de formação humana, analisar se é possível afirmar que entre as proposições desses autores existem semelhanças, diferenças e/ou contradições. A partir dessa análise, ao final, faz-se uma tentativa de síntese sobre o que é formação humana para Marx e o que é formação humana para Freire.

A presente questão de pesquisa e seus objetivos justificam-se, principalmente, pelos seguintes motivos, respectivamente, de ordem pessoal, social e acadêmica:

a) *de ordem pessoal*: para a realização de um estudo aprofundado que possibilite maior conhecimento, compreensão e entendimento das proposições de Marx e Freire para os processos de formação humana, a partir da análise das categorias da exploração e da opressão, como, também, para qualificar as formas de intervenção na realidade, no sentido de sua transformação.

b) *de ordem social*: pela atualidade do tema proposto, sobretudo em um momento histórico de hegemonia do capitalismo, como se não houvesse alternativa para sua superação, apesar da grave crise ocorrida em 2008, cujas consequências permanecem, ainda hoje, muito acentuadas, em todo o mundo.

Assim, é socialmente relevante, neste momento de acirramento de uma nova crise do capitalismo, a retomada da confrontação teórica, com o aprofundamento do debate, entre os princípios do sistema hegemônico e o arsenal teórico-crítico marxista-freiriano¹, no sentido de se demonstrar e enfatizar as fragilidades de

¹ Em material enviado pelo Professor Avelino da Rosa Oliveira é demonstrado que a forma correta é o uso da expressão “freiriano”, como designativo de Paulo Freire, e não “freireano”, conforme consta no seguinte fragmento: “Quanto à regra geral de composição de vocábulos com o sufixo – *ano*, assim ensina o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa: ‘**(-iano)** terminação em que se inclui (no masc. e no fem.) o suf. **-ano** (ver) e, eventualmente, a term. **-ano**; o **-i-** que antecede a term. ou o

proposições que proclamam que as concepções aqui trabalhadas estariam irreversivelmente superadas pelo chamado “Fim da História”².

c) *de ordem acadêmica*: a relevância do diálogo entre Marx e Freire é uma consequência lógica da própria atualidade do tema proposto, pois a releitura nunca é a mesma coisa que a leitura, partindo-se da premissa de Heráclito³ de que tudo é movimento. Portanto, o contexto no qual ocorre uma leitura é fator determinante para a própria análise do que é lido. Assim, fazer uma análise das categorias da exploração, em Marx, e da opressão, em Freire, nos processos de formação humana hoje, não é a mesma coisa que fazer a mesma leitura daqui a dez ou vinte anos, como também não é a mesma coisa que ter feito essa leitura há dez ou vinte anos atrás.

O contexto em que a análise é realizada influencia a própria análise, por força da realidade concreta na qual está sendo realizado o estudo, ainda que o texto seja de outro contexto histórico. Advirta-se, ainda, que as categorias e os conceitos não são estáticos, e muito menos eternos, pois emergem na história das relações sociais de produção e reprodução da vida. Assim, os conceitos, as categorias e as definições não são construções metafísicas, resultantes de uma ordem sobrenatural, mas construções históricas e, como tais, transitórias.

Nesse sentido, diz Marx (2008a, p. 135-136):

Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem igualmente os princípios, as ideias, as categorias, conforme as suas relações sociais.

Dessa maneira, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que expressam. São *produtos históricos e transitórios*. Há um movimento contínuo de prosperidade nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação de ideias; somente é imutável a abstração do movimento – *mors immortalis*.

suf. nas form. de adj. ou subst. alterna por vezes com -e-, lavrando uma vacilação há muito tempo (*ciceroneano/ciceroniano* etc.); a partir de 1911, pelo menos, vem impondo-se, no âmbito da língua de cultura, a regra segundo a qual só se escreverá -eano quando a sílaba tônica do derivante for um -e- tônico ou ditongo tônico com base -e- ou, por fim, em que, mesmo átono, o -e- for seguido de vogal átona: *arqueano* (Arqueu) *cuneano* (Cuneo/Cúneo), *daomeano* (Daomé), *egeano* (Egeu), *galileano* (Galileu), *lineano* (Lineu); os demais serão sempre em -iano - *acriano*, *camiliano*, *ciceroniano*, *eciano*, *freudiano*, *zwingliano* etc.; em conexão, veja-se que se faz *hugoano* (Victor Hugo), mas *peruano* (Peru) - exemplos esses que podem servir de padrão para ocorrências morfológicas acaso semelhantes'. Deste modo, embora o derivante *Freire* seja terminado por -e, este não é tônico, nem base de um ditongo tônico, não se justificando, portanto, outra forma senão *freiriano*".

² Título de artigo publicado no final da década de 1980 e também da obra publicada em 1992, “O fim da história e o último homem”, do norte-americano Francis Fukuyama. Ele defende a tese de que o Estado liberal representa o fim da história, no sentido hegeliano da expressão, após a derrocada do comunismo.

³ Filósofo pré-socrático grego que defendeu a ideia de que no cosmos tudo é movimento.

É, pois, academicamente relevante uma revisitação aos fundamentos das categorias da exploração e da opressão, buscando-se, através do diálogo entre Marx e Freire, apontar a presença e os significados da exploração e da opressão nos processos de formação humana, rediscutindo as análises existentes, construindo e reconstruindo novas análises, novos questionamentos, reflexões, conexões, desconexões e formulações teóricas sobre essas categorias, a partir da *práxis* dos autores selecionados. O momento histórico da revisitação dessas categorias pode servir para a construção de novas reflexões sobre estudos e análises formulados no passado, proporcionando outros olhares sobre o que já foi visto e novas discussões sobre o que já foi discutido, em constante devir.

Por que formação humana? Por que exploração e opressão como categorias centrais neste trabalho? Por que Marx? Por que Freire?

A escolha da formação humana se justifica pela própria linha de pesquisa: História e Filosofia da Educação, prescindindo-se, portanto, de maiores considerações, neste particular.

A opção pela exploração e pela opressão, como categorias centrais, decorre do fato de que ambas influenciaram – e continuam a influenciar – decisivamente os processos históricos de formação humana (e não só os processos de formação humana, mas, também, a própria história das sociedades). Essa influência ocorre, principalmente, a partir do advento da divisão social do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção, alicerces do sistema capitalista, causados e mantidos, respectivamente, pela exploração e pela opressão.

A exploração é causa da luta de classes, que, para Marx, é o *motor da história*. Como a história dos processos de formação humana é parte integrante de uma totalidade chamada história das sociedades, esta influencia aquela de forma determinante, sendo também por ela influenciada, ambas se relacionando dialeticamente.

Sobre a troca de influências entre sociedade e escola, diz Saviani (1986, p. 68-69):

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Neste sentido,

ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo de transformação da sociedade.

A razão da escolha de Marx e de Freire reside no conjunto da obra e, sobretudo, na postura de vida dos dois autores, militantes das causas dos explorados e oprimidos, que dedicaram suas *práxis*, de forma obstinada, (inclusive com graves prejuízos pessoais e familiares no caso de Marx), para a construção de concepções e proposições emancipatórias para a humanidade.

Registra-se, ademais, que buscas foram realizadas no site do CAPES, em dissertações e teses, tendo por referencial temporal os anos de 2010 e 2011, por nível o mestrado e o doutorado, por tema “*Karl Marx Paulo Freire*” e “*Exploração, opressão e formação humana*”, na área de educação, das seguintes instituições de ensino superior: UFPEL, UFRJ, USP, UNICAMP, UFSC, URGs, FURG E PUC-RS. No entanto, foi encontrado um único título contemplando Karl Marx e Paulo Freire: a dissertação de Dirlei de Azambuja Pereira, ex-mestrando da UFPel, hoje doutorando, que traz como título “A escola pública hoje: desafios e possibilidades de uma discussão/reflexão ancorada nas perspectivas teórico-metodológicas de Karl Marx e Paulo Freire e na experiência profissional de um educador”, datada de 1º de junho de 2010.

Seguindo o mesmo processo, não foi encontrada qualquer pesquisa reunindo, de forma específica, as expressões “*Exploração, opressão e formação humana*”. Como se pode observar, com base na pesquisa ao site do CAPES, o presente trabalho também se justifica pela escassa abordagem em relação ao tema proposto.

Assim, é justamente a partir do diálogo entre Marx e Freire, reconstruído no tempo presente e influenciado pela realidade deste mesmo tempo, que serão investigadas as eventuais semelhanças, diferenças e/ou contradições entre as proposições dos referidos autores. Para isso serão analisadas, respectivamente, as categorias da exploração e da opressão, voltadas aos processos de formação humana, no sentido de se construir uma síntese das concepções de Marx e de Freire sobre essa questão.

A concepção de Karl Marx se constitui em uma forma de resistência à visão de mundo hegemônica do século XIX, no qual a exploração e a opressão atingem níveis extremados de desumanização. Com efeito, tal concepção influenciou os mais diversos setores da atividade humana ao apresentar uma nova visão filosófica,

sociológica, política, econômica, histórica, cultural, ética, estética, a tal ponto que o marxismo, mais do que uma teoria política ou econômica, pela sua abrangência e importância histórica, assumiu as proporções de uma verdadeira concepção de mundo: “[...] o que é importante observar é que o marxismo é hoje reconhecido por seus adversários mais encarniçados como uma concepção de mundo” (LEFEBVRE, 2010, p. 09). A seguir, pergunta e responde o citado autor: *O que é uma concepção de mundo?* “É uma visão conjunta da natureza e do homem, uma doutrina completa” (Idem, p. 9-10). Em suma: essa é uma visão de totalidade.

O marxismo surge, pois, como uma antítese ao modelo necrófilo capitalista, formulando propostas concretas de superação do sistema hegemônico, marcado pela exploração e pela opressão. Baseia-se no antagonismo de classes, na divisão social do trabalho social, na concentração, nas mãos de poucos, da propriedade privada dos meios de produção e do sistema financeiro internacional (“agiotagem globalizada”), em detrimento da maioria da humanidade.

O presente trabalho também se justifica, como se verá adiante, pela importância do pensamento de Paulo Freire e de sua inestimável contribuição para a construção de uma proposta pedagógica dialógico-crítica para fazer frente à concepção hegemônica de formação humana.

Com efeito, Paulo Freire, em sua proposta pedagógico-humanista, trabalha com conceitos e categorias, como *situação-limite*, *concepção “bancária” de educação*, *concepção dialógica de educação*, *educação antidialógica*, *codificação/decodificação*, *opressor/oprimido*, *imersão/emersão*, *consciência intransitiva*, *consciência ingênua*; *medo da liberdade*, *inédito-viável*, *autoridade/liberdade*, *saberes de experiência feito*, *consciência ético-crítica*, *ser mais*, *utopia como denúncia e anúncio*, *práxis da libertação*, *cultura do silêncio*, *boniteza*. Como ponto central, Freire traz as categorias do diálogo e da conscientização; por horizonte, a libertação do oprimido, como libertação do próprio opressor, sendo esta um corolário daquela.

A abordagem metodológica trabalhada parte da concepção marxista de análise da realidade, o *Materialismo histórico e dialético*, tendo por referenciais teóricos para sua compreensão, o estudo das obras: *Concepção Dialética da Educação* (GADOTTI, 1988), *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais* (TRIVIÑOS, 1987), *O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional* (FRIGOTTO, 2000), *Dialética do Concreto* (KOSIK, 2011), *Lógica*

Formal/Lógica Dialética (LEFEBVRE, 1979), *O Que é Dialética* (KONDER, 2008), *Introdução ao Estudo do Método de MARX* (NETTO, 2011), e *A Ideologia Alemã* (MARX e ENGELS, 2009), na qual é exposto, pela primeira vez, o materialismo histórico e fragmentos marxistas com ênfase no método, como, por exemplo, o capítulo II da *Miséria da Filosofia* (MARX, 2008): *A metafísica da economia política*.

Em *O Capital*, fragmentos sobre o método podem ser extraídos do Pós-fácio da 2ª Edição, cujo teor é o que segue:

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori* (MARX, 2010b, p. 28).

Essa é, portanto, a compreensão mais ampla acerca do método que se buscou desenvolver neste estudo, que foi bibliográfico e qualitativo.

No tocante à pesquisa bibliográfica, afirmam Lima e Mioto (2007, p. 40): “A pesquisa bibliográfica requer do realizador a atenção constante aos ‘objetivos propostos’ e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça”.

Sobre a pesquisa qualitativa, aduz Triviños (1987, p. 120):

Pelo menos existem duas dificuldades para definir o que entendemos por pesquisa qualitativa. Uma delas diz respeito à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação. Este obstáculo que se apresenta para atingir uma noção mais ou menos clara deste tipo de pesquisa não é fácil de ultrapassar. A segunda dificuldade que surge na busca de uma concepção precisa da idéia de pesquisa qualitativa, como veremos, é muito mais complexa e emerge dos suportes teóricos fundamentais que a alimentam. Alguns autores entendem a pesquisa qualitativa como uma “expressão genérica”. Isto significa, por um lado, que ela compreende atividades de investigação que podem ser denominadas específicas. E, por outro, que todas elas podem ser caracterizadas por traços comuns. Esta é uma idéia fundamental que pode ajudar a ter uma visão mais clara do que pode chegar a realizar um pesquisador que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade do ângulo qualitativo.

Diz, ainda, o referido autor:

É interessante salientar, uma vez que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar

seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e novel de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação (*Ibidem*, p. 133).

Com essa compreensão de pesquisa qualitativa, considerou-se importante buscar as definições de semelhança, diferença e contradição, uma vez que representam o esforço analítico proposto.

Semelhança, segundo Santos (1963, p. 1118), “é uma relação de equiparação. Diz-se que algo é semelhante a algo, quando e no em que ambos se equiparam”.

Diz, ainda, o citado autor:

Mas a semelhança não se reduz a um mero **ad aliquid**, a um referir-se a outro, mas a um **logos** analogante de que participam duas coisas referidas uma á outra. A concordância na qualidade, nos aspectos qualitativos, revela que as coisas relacionadas são participantes de um **logos** analogante que as analoga. Em suma, a semelhança é a referência entre dois entes que participam, concordantemente, de um **logos analogante** qualitativo. A semelhança é, portanto, sempre parcial (*Ibidem*, p. 1118 – grifo do original).

No tocante à diferença, o autor afirma: “Há diferença, sempre que se pode fazer uma **distinção**” (*Ibidem*, p. 493 – grifo do original). E discorre sobre o assunto da seguinte maneira:

A diferença indica a falta de igualdade ou de semelhança.

a) É a relação da **alteridade** (do ser outro), entre coisas que, sob certo aspecto, são idênticas. As coisas podem diferir por caracteres intrínsecos ou extrínsecos.

b) Chama-se **diferença específica** a que distingue uma espécie de outra espécie do mesmo gênero, como **racional** para o homem, no gênero **animal**.

Em suma, na linguagem comum, diz-se de todo carácter que distingue um conceito de outro, uma coisa de outra (*Ibidem* – grifo do original).

No tocante à contradição, afirma Santos:

Há contradição, quando, simultaneamente, se afirma a presença e a ausência de um atributo, na mesma coisa e ao mesmo tempo. Assim há contradição quando se diz que, simultaneamente, A é B ou A não é B; ou seja, quando se afirma a presença do atributo B, e ao mesmo tempo a sua ausência em A. Só há realmente contradição, quando um atributo afirmando como presente e como ausente, é dado como simultâneo, pois se se afirma ora a presença, ora a ausência, não há propriamente contradição (*Ibidem*, p. 340).

O anteprojeto do qual decorreu esta dissertação teve início em 2011, antes do ingresso no mestrado. Em 2012, como aluno regular do mestrado, foi feita a qualificação do projeto. No início da elaboração do texto do projeto, emergiram as

carências das primeiras leituras e se desvelaram as necessidades de futuras leituras, releituras e análises sobre essas leituras e releituras. O trabalho foi pouco a pouco ganhando forma com a leitura do material selecionado e as discussões no Seminário de Orientação de Tese e Dissertação, ministrado pela orientadora Prof^a. Dr^a. Conceição Paludo.

A partir das leituras de reconhecimento e exploratórias, buscou-se compreender e anotar, de cada autor, seus pressupostos, métodos, categorias, conceitos e biografias. Buscou-se, também, dentro do possível, conhecer os autores que influenciaram Marx e Freire, e o nível dessas influências, através de uma revisitação à biografia e ao acervo bibliográfico de cada um.

As primeiras leituras foram biográficas e das principais obras de Marx e Freire, como, também, de alguns comentaristas e estudiosos dos referidos autores. Embora os temas centrais do trabalho sejam as categorias da exploração em Marx e da opressão em Freire, a leitura dessas categorias não foi feita de forma específica e descontextualizada da totalidade do pensamento dos referidos autores, sob pena de prejuízo à necessária profundidade e amplitude da pesquisa desenvolvida.

Em síntese, o estudo bibliográfico, para a realização deste projeto, observou as seguintes etapas, referidas por Salvador (1977) e Lima e Mito (2007): leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva (ou crítica) e leitura interpretativa.

Segundo Salvador (1977, p. 95), “para encontrar as informações de que se necessita, deve-se responder a estas perguntas: onde estão as informações? (leitura de reconhecimento, exploratória e seletiva). Quais são as informações? (leitura reflexivo-crítica.) Que valor possuem? (Leitura interpretativa e explicativa.)”.

No primeiro momento, para a escrita do projeto, as obras mais utilizadas foram:

a) De Marx (sozinho, ou em parceria com Engels): *Manifesto do Partido Comunista* (1990); *A Ideologia Alemã* (2009); *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* (2008); *Teses Sobre Feuerbach* (2009); *A Questão Judaica* (2011); *Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (2011); *Miséria da Filosofia* (2009); *O Capital: Livro I, volumes I* (2010) e *II* (2009); *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2011); *Liberdade de Imprensa* (2010).

b) De Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1987); *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*

(1980); *Pedagogia da Autonomia* (2005); *À Sombra desta Mangueira* (1995); *Pedagogia da Esperança* (1999); *Política e Educação* (2003); *Ação Cultural para a Liberdade* (2002).

c) De comentadores e estudiosos de Marx, utilizadas de forma subsidiária: *A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas* (BORON, AMADEO e GONZALEZ, 2006); *Marx e a Liberdade* (OLIVEIRA, 1997); *Marxismo* (LEFEBVRE, 2010); *Marx Além do Marxismo* (GIANOTTI, 2009); *Marx: Vida & Obra* (KONDER, 2011); *Marx e a Pedagogia Moderna* (MANACORDA, 1991); *Dicionário Marxista* (BOTTOMORE, 2012); *Marx Vida & Obra* (GIANOTTI, 2000); *O Marxismo na Batalha das Ideias* (KONDER, 2009), artigos, capítulos de livros, etc.

d) De comentadores e estudiosos de Freire: *Leitura Crítica de Paulo Freire* (TORRES, 1981); *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996); *Convite à Leitura de Paulo Freire* (GADOTTI, 1998); *Dicionário Paulo Freire* (STRECK et al, 2008); *Paulo Freire. Vida e Obra* (Ana Inês Souza e et al, 2001.); *Paulo Freire: uma história de vida* (FREIRE, 2006), artigos, etc.

e) Sobre formação humana: *História da Educação* (ARANHA, 2000); *História das Ideias Pedagógicas* (GADOTTI, 2008); *História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias* (MANACORDA, 1991); *Educação Popular em Busca De Alternativas: Uma Leitura desde o Campo Democrático Popular* (PALUDO, 2001); *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2003); *Escola e Democracia* (SAVIANI, 1986); *Educação e Lutas de Classes* (PONCE, 1983); *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: pedagogia da essência e a pedagogia da existência* (SUCHODOLSKI, 1984); artigos, etc.

O segundo momento do desenvolvimento do trabalho, que consistiu na retomada da teoria e na análise comparativa entre os autores, foi dedicado às obras mais significativas para se chegar aos objetivos e à redação desta dissertação. Nesse estágio, antes da banca de qualificação, o método bibliográfico passou a ser acompanhado do método comparativo. Então, foram realizadas comparações, como diz o próprio nome, com o objetivo de analisar e explicar as semelhanças e as divergências no âmbito da investigação. Em particular, buscou-se analisar e explicar as semelhanças, diferenças e contradições entre as categorias e os conceitos investigados, incluindo as categorias e os conceitos que emergiram, como de análise indispensável, pela vinculação ou pela articulação com as categorias selecionadas, no curso da investigação.

O método comparativo pode ser utilizado com dados estatísticos e/ou avaliações históricas, tanto para comparações no presente, no passado, quanto entre o presente e o passado. Também pode ser utilizado para comparar sociedades de épocas distintas. Por exemplo: em uma investigação sobre as classes sociais na Grécia, na antiguidade e no mundo moderno. Esse método tanto pode ser utilizado em pesquisas quantitativas quanto qualitativas.

Sobre o método de procedimento comparativo, Schneider e Schimitt (1999, p. 1) asseveram que:

A comparação, enquanto momento da atividade cognitiva, pode ser considerada como inerente ao processo de construção do conhecimento nas ciências sociais. É lançado mão de um tipo de raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber deslocamentos e transformações, construir modelos e tipologias, identificando continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, e explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. Para alguns autores, a impossibilidade de aplicar o método experimental às ciências sociais, reproduzindo, em nível de laboratório, os fenômenos estudados, faz com que a comparação se torne um requisito fundamental em termos de objetividade científica. É ela que nos permite romper com a singularidade dos eventos, formulando leis capazes de explicar o social. Nesse sentido, a comparação aparece como sendo inerente a qualquer pesquisa no campo das ciências sociais, esteja ela direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos.

Através desse método se pretendeu estabelecer ações recíprocas de conexões e desconexões, aproximações e afastamentos, continuidades e descontinuidades, semelhanças, diferenças e contradições entre os posicionamentos dos autores pesquisados, em relação às categorias selecionadas e às que emergiram, por sua relevância, durante o processo de análise.

O terceiro momento deste trabalho foi dedicado à análise propriamente dita, destacando-se as seguintes obras, que formam o *corpus documental* analisado:

De Marx (sozinho e com Engels): *A Questão Judaica*, *A Ideologia Alemã*, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, *Manifesto do Partido Comunista* e *O Capital*.

De Freire: *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido*, *Cartas à Guiné-Bissau*, *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* e *À Sombra desta Manguieira*.

Para a seleção das obras de Marx (sozinho e/ou com Engels), foram adotados os seguintes critérios:

A Questão Judaica – critério: análise do conceito de emancipação humana;

A Ideologia Alemã – critério: análise da concepção do materialismo histórico;

Manuscritos Econômico-Filosóficos – critério: análise do conceito e das fases da alienação;

Manifesto do Partido Comunista – critério: análise da crítica política à burguesia e o conceito de opressão;

O Capital – critério: análise do conceito de exploração capitalista.

Para a seleção das obras de Freire, foram adotados os seguintes critérios⁴:

Educação como Prática da Liberdade – critério: análise do início do pensamento freiriano, ainda com forte influência existencialista e personalista cristã. Obra da década de 1960;

Pedagogia do oprimido – critério: análise da discussão freiriana sobre classes sociais e da luta entre elas, quando começa a aparecer a influência marxista no pensamento de Freire, ainda em uma perspectiva de superestrutura. Obra da década de 1960.

Cartas à Guiné-Bissau – critério: análise da incorporação da categoria da infraestrutura no pensamento de Freire, marcando uma nova dimensão político-educativa. Segundo SCOCUGLIA (1999, p. 75), momento da “incorporação da categorização teórica infraestrutura”. Obra da década de 1970.

Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire – critério: análise do processo de tomada de consciência. Obra da década de 1980.

À Sombra desta Mangueira – critério: análise das reflexões de Paulo Freire sobre temas como suporte e mundo, esperanças, neoliberais e progressistas, gestão democrática, esquerdas e direita, dialogicidade, dentre outros, a partir daquele momento histórico. Obra da década de 1990.

Esta dissertação é assim estruturada: no primeiro capítulo, é feita uma “Breve contextualização da vida e obra de Karl Marx e Paulo Freire”; o segundo capítulo é dedicado à análise das “Semelhanças, diferenças e contradições entre Marx e Freire, a partir das categorias da exploração e da opressão”. No terceiro capítulo

⁴No Capítulo II, desta dissertação, é retomada com maior profundidade a justificativa dos critérios utilizados para as seleções das obras de Marx e de Freire.

encontram-se as “Considerações sobre formação humana a partir de Karl Marx e Paulo Freire”, sendo, ao final, esboçada uma conclusão.

Ressalta-se, por fim, que o presente trabalho busca traduzir, de forma acadêmica, a postura de vida e a concepção de mundo de quem acredita que a história não terminou e que o sistema hegemônico que governa o mundo não é algo dado que não possa ser objeto de crítica, resistência e até mesmo de superação.

1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA VIDA E DA OBRA DE KARL MARX E DE PAULO FREIRE

Neste capítulo é feita uma breve contextualização dos séculos XIX e XX, apontando as principais influências nas obras de Karl Marx e de Paulo Freire nos respectivos momentos históricos.

Em primeiro lugar, será feita a contextualização do século XIX – que, no presente trabalho, nomeou-se como o *século de Karl Marx* –, marcado por profundas transformações nas múltiplas áreas da atividade humana e, logo após, será feita a contextualização do século XX – aqui, nomeado como o *século de Paulo Freire* –, um século de avanços tecnológicos e científicos, de um lado, e de grandes tragédias, de outro.

Não se pretende neste trabalho contar a história de cada século, nem a biografia dos autores trabalhados, mas, apenas, como diz o próprio título, fazer uma “breve contextualização” destes séculos tentando pinçar alguns dos momentos de maior relevância em cada um deles.

1.1 Contextualização do século XIX: o *século de Karl Marx*

O século XIX é um período marcado por profundas transformações na história das sociedades, com significativos avanços em todas as áreas da atividade humana, com excepcional ênfase aos desenvolvimentos tecnológico e científico e, também, no âmbito das críticas sociais⁵. Desse modo, esse século abre caminho para o extraordinário avanço científico e tecnológico do século XX.

Para Eric J. Hobsbawm (2010), o século XIX foi um “século longo”, que teve início com a Revolução Francesa, em 1789, e terminou com a Primeira Grande Guerra, em 1914. É o século no qual se completa a “Primeira Revolução Industrial”,

⁵ “Na Europa do século XIX, a situação de miséria do proletariado assumia proporções dramáticas. Como resultado das transformações sociais e das inovações científicas e técnicas, a burguesia industrial se estabeleceu como a grande força econômica. O colossal desenvolvimento capitalista fez emergir forças produtivas sem precedentes, gerando cada vez mais riquezas, mas, na mesma proporção, agravava as já deploráveis condições de vida da classe dos proletários. Estes passaram a ansiar por uma sociedade sem classes, imaginando que a supressão da propriedade privada garantiria uma sociedade mais justa. Eclodem, então, as revoltas populares: as revoluções de 1848, em vários países da Europa ocidental e central; a queda da monarquia de Luís Filipe, na França; as jornadas de julho também na França; as revoltas sociais na Alemanha, Hungria, Itália, Bélgica e Áustria” (CITINO, 2009, p. 142).

também podendo ser definida como a primeira fase dessa revolução, que começou na Inglaterra, no século XVIII, e se expandiu para o resto da Europa em 1830. É também o século da “Segunda Revolução Industrial” (ou segunda fase da Revolução Industrial), aprofundando, a partir de 1870, com a utilização da eletricidade e do petróleo, as conquistas da “Primeira Revolução Industrial”. Em síntese, é o século do advento e da consolidação da revolução burguesa.

Sobre esse período de transformações, dizem Marx e Engels (1990, p. 71):

Em seu domínio de classes de apenas cem anos, a burguesia criou forças produtivas mais poderosas e colossais do que todas as gerações passadas em conjunto. Subjugação das forças da natureza, maquinaria, aplicação da química na indústria e na agricultura, navegação a vapor, ferrovias, telégrafo elétrico, arroteamento de continentes inteiros, navegabilidade dos rios, populações inteiras brotadas do solo como que por encanto – qual século anterior poderia suspeitar que semelhantes forças produtivas estivessem adormecidas no seio do trabalho social?

O século XIX é também um século marcado por guerras, revoluções e golpes, como: as Guerras Napoleônicas, de 1792 a 1815; os movimentos revolucionários de 1830 e 1848, em várias partes da Europa; o golpe de Estado de Luís Bonaparte, em 1851; a Comuna de Paris, em 1871; a declaração de guerra pela Rússia contra a Turquia, em 1877.

Nesse sentido, afirma Hobsbawm (2010, p. 134):

De 1782 a 1815 houve guerra quase ininterrupta na Europa, em combinação ou simultaneamente com outras guerras fora do continente: nas Antilhas, levante e Índia na década de 1790 e princípio de 1800, algumas operações navais depois em várias partes, e nos Estados Unidos em 1812-1814. As consequências da vitória ou da derrota nestas guerras foram consideráveis, pois elas transformaram o mapa do mundo.

O mesmo autor ressalta que ao longo desse período de guerras “as fronteiras políticas da Europa foram redesenhadas várias vezes. Precisamos aqui considerar somente aquelas mudanças que, de uma maneira ou de outra, foram bastante permanentes para sobreviver à derrota de Napoleão” (*Ibidem*, p. 149).

Uma marca do início do século é o bloqueio continental promovido por Napoleão contra a Inglaterra, que resultou na abertura de mercados alternativos nas colônias espanholas, possibilitando o crescimento econômico da região. Havia

grande descontentamento na colônia, com a exploração infligida pela metrópole⁶. Os ideais da Revolução Francesa e da Revolução Americana servem de inspiração aos líderes coloniais, aqui conhecidos como *criollos*⁷, os quais estavam insatisfeitos com a administração da metrópole. Muitos *criollos* haviam estudado na Europa e assimilado o ideário iluminista. Com a independência da metrópole, poderiam, na qualidade de líderes locais, governar as colônias, aumentando seus lucros.

No ano de 1807, após uma sucessão de vitórias de seus exércitos sobre monarcas do continente, Napoleão passa a exercer um forte controle sobre a Europa⁸, com exceção da Inglaterra. A ocupação da Espanha por Napoleão enfraquece o controle da metrópole sobre as colônias da América espanhola, culminando com os processos de independência dessas colônias, que ficaram fragmentadas em vários Estados independentes⁹. A Espanha estava fragilizada, sem condições de controlar suas colônias americanas. Assim, a causa fundamental da independência das colônias européias na América foi de ordem econômica, pois a metrópole explorava abusivamente as colônias, extraindo suas riquezas em proveito próprio, pouco ou nada investindo no continente colonizado.

A expansão de Napoleão pela Europa não atingiu somente as colônias espanholas, mas também o Brasil, a maior colônia portuguesa, com a debandada da

⁶ Começam as rebeliões nas colônias européias situadas na América. Em 1804, por exemplo, o Haiti, na América Central, após forte resistência, declara sua independência da França, constituindo-se na primeira república negra da história. Em 1806, têm início os movimentos de independência das colônias espanholas na América do Sul.

⁷ Descendentes de espanhóis nascidos e habitantes das colônias.

⁸ “Igualmente importantes foram as mudanças institucionais introduzidas direta ou indiretamente pela conquista francesa. No auge de seu poderio (1810), os franceses governavam diretamente, como parte da França, toda a Alemanha à esquerda do Reno, a Bélgica, a Holanda e o norte da Alemanha na direção leste até Luebeck, a Savóia, o Piemonte, a Ligúria e a Itália a oeste dos Apeninos até as fronteiras de Nápoles, e as províncias da Ilíria desde Caríntia até Dalmácia, inclusive. A família francesa e os reinos e ducados satélites cobriam ainda a Espanha, o resto da Itália, o resto da Renânia – Vestfália e uma grande parte da Polônia. Em todos estes territórios (exceto talvez o Grão-Ducado de Varsóvia), as instituições da Revolução Francesa e do império napoleônico foram automaticamente aplicadas ou então funcionavam como modelos óbvios para a administração local: o feudalismo foi formalmente abolido, os códigos legais franceses foram aplicados e assim por diante. Estas mudanças provaram ser bem menos reversíveis do que a mudança de fronteiras. Assim, o Código Civil de Napoleão continuou sendo, ou tornou-se novamente, a base do direito local na Bélgica, na Renânia (mesmo depois de sua reintegração à Prússia) e na Itália. Uma vez oficialmente abolido, o feudalismo não mais se restabeleceu em parte alguma” (HOBSEBAWM, 2010, p. 152).

⁹ A Espanha possuía quatro vice-reinos e quatro capitanias gerais na América (Vice-reinos: Nova Espanha, Nova Granada, Peru, Rio da Prata. Capitanias-gerais: Guatemala, Cuba, Venezuela, Chile). O vice-reino de Nova Espanha tornou-se independente, com o nome de México, em 1821. As colônias centro-americanas libertaram-se do domínio espanhol em 1823, formando a Confederação das Províncias Unidas da América Central. A República Dominicana tornou-se independente em 1844 e Cuba no final do século XIX. Na América do Sul o movimento independentista resultou na formação dos seguintes Estados: Chile, Peru, Argentina, Colômbia, Venezuela e Equador.

família real, que por aqui aportou em 1808¹⁰. Esse fato trouxe alguns avanços para o Brasil, principalmente na área da infraestrutura. Registra-se, no entanto, que as melhorias aqui introduzidas foram destinadas ao conforto da aristocracia que se estabelecia, apenas com efeitos residuais ao conjunto da sociedade.

O declínio napoleônico começa em 1812, após o fracasso da campanha na Rússia. Em 1813-1814, começam os processos de resistência à expansão napoleônica em todas as regiões ocupadas. Por outro lado, a aliança¹¹ entre Rússia, Prússia, Áustria e Inglaterra começa a derrubar, uma por uma, as conquistas napoleônicas na Alemanha, na Holanda e no norte da Itália. Nesse período, iniciam também as resistências de Portugal e Espanha à ocupação francesa, os quais, auxiliados pela Inglaterra, expulsaram os franceses em 1813. Com o final das “Guerras Napoleônicas”, altera-se novamente o mapa da Europa¹², no Congresso de Viena, de 1815, praticamente apagando-se os vestígios da expansão napoleônica.

O expansionismo de Bonaparte deixará uma marca indelével no Continente Europeu: a difusão e a expansão do liberalismo político burguês, que paulatinamente tomará o lugar da aristocracia, com a superação do modo de produção feudal e a consolidação do modo de produção capitalista.

O período de 1830 a 1840 foi marcado pela tentativa de reforçar o papel político preponderante da aristocracia, ameaçado pelo imperialismo dos franceses, buscando, através da repressão policial e da censura à imprensa, sufocar a liberdade de expressão. Nesse novo panorama, emerge, ainda que temporariamente, a confluência de interesses entre setores da pequena burguesia e o proletariado.

Sobre o tema, aduz Efimov (1960, p. 108):

¹⁰ Portugal não aceitou o embargo econômico determinado por Napoleão à Inglaterra, que era sua parceira econômica, ficando à mercê de ser invadido por tropas napoleônicas.

¹¹ “Após a deposição de Napoleão, os monarcas e ministros europeus reuniram-se em Viena, em 1814. A esse congresso foram convidados representantes de todos os Estados europeus. Para os monarcas e embaixadores que chegavam a Viena eram organizados, diariamente, bailes, espetáculos, caçadas e passeios. Todos os assuntos foram resolvidos pelo ‘Comitê dos Quatro’, composto de representantes dos países vencedores, a Inglaterra, a Rússia, a Áustria e a Prússia” (EFÍMOV, 1960, p. 99).

¹² “O mapa da Europa foi redelineado sem se levar em conta as aspirações dos povos ou os direitos dos inúmeros príncipes destituídos pelos franceses, mas com considerável atenção para o equilíbrio das cinco grandes potências que emergiam das guerras: a Rússia, a Grã-Bretanha, a França, a Áustria e a Prússia. Destas, somente as três primeiras contavam. A Grã-Bretanha não tinha ambições territoriais no continente, embora preferisse manter o controle ou a sua mão protetora sobre assuntos de importância comercial e marítima” (HOBBSAWM, 2010, p. 170).

Em 1830, Carlos X dissolveu a Câmara e restringiu ainda mais os direitos eleitorais da burguesia. Além disso, promulgou uma severa lei contra a imprensa. Enquanto a burguesia vacilava, intervieram na questão as massas populares. Começaram manifestações de rua, em Paris. Em 27 de julho de 1830, a capital se cobriu de barricadas. Os operários dos subúrbios juntamente com os estudantes e a pequena burguesia, entram em luta contra as tropas reais.

Três dias durou essa luta dos proletários, da pequena burguesia e dos estudantes parisienses. Foram particularmente violentos os combates no subúrbio de Saint-Antoine, convertido num acampamento militar. De todas as casas, os operários e os guardas nacionais disparavam contra as tropas dos Bourbons.

[...]

A grande burguesia, porém, que covardemente se tinha ocultado durante a insurreição, aproveitou o triunfo do povo para colocar no trono francês seu próprio títere, Luís Felipe, do ramo de Orleans dos Burbons.

Como resultado da incipiente aliança entre pequenos burgueses e proletários, resulta uma série de movimentos políticos de contestação ao poder da aristocracia: os nacionalistas, os liberais e os socialistas, por diferentes países europeus¹³.

A partir da segunda metade do século XIX, o nacionalismo toma novo fôlego, culminando na unificação político/administrativa da Itália e da Alemanha, tornando-se esta, ao final do século, a segunda potência industrial europeia, atrás apenas da Inglaterra.

O movimento revolucionário de 1830 põe termo à hegemonia da aristocracia, que cede lugar à burguesia, na verdade à “grande burguesia”: Nesse sentido, esclarece Hobsbawm (2010, p. 186):

A onda revolucionária de 1830 foi, portanto, um acontecimento muito mais sério do que a de 1820. De fato, ela marca a derrota definitiva dos aristocratas pelo poder burguês na Europa ocidental. A classe governante dos próximos 50 anos seria a “grande burguesia” de banqueiros, grandes industriais e, às vezes, altos funcionários civis, aceita por uma aristocracia que se apagou ou concordou em promover políticas primordialmente burguesas, ainda não ameaçada pelo sufrágio universal, embora molestada por agitações externas causadas por negociantes insatisfeitos ou de menor importância, pela pequena burguesia e pelos primeiros movimentos trabalhistas.

Neste período, as guerras e as revoluções espalham-se pelo mundo, não ficando localizadas apenas no território europeu. No Brasil, por exemplo, os anos 30 (trinta) do século XIX, foram marcados por inúmeros movimentos insurgentes.

O ano de 1847 é marcado por inúmeras revoltas populares por toda a Europa. As classes populares, desencantadas com os sacrifícios despendidos nas lutas

¹³ França, Itália, Áustria, Irlanda, Suíça e Hungria.

contra a expansão napoleônica, sem nada receber em troca, extravasam sua indignação contra seus regimes. Ainda em 1847, a fome assola a Irlanda, matando milhares de pessoas, constituindo-se, certamente, em uma das maiores catástrofes da Europa, no século XIX:

Ninguém sabe, ou jamais saberá precisamente, o custo humano da Grande Fome Irlandesa de 1847, que foi, de longe, a maior catástrofe humana da história europeia no período que focalizamos. Estimativas grosseiras permitem supor que perto de 1 milhão de pessoas morreu de fome e que outro tanto emigrou da ilha entre 1846 e 1851. Em 1820, a Irlanda tinha pouco menos de 7 milhões de habitantes. Em 1846, talvez tivesse 8,5 milhões. Em 1851, estava reduzida a 6,5 milhões de habitantes e, desde então, sua população tem decrescido constantemente com a emigração (HOBSBAWM, 2010, p. 265).

Em 24 de fevereiro de 1848, Luís Filipe I, rei da França, não resistindo às fortes pressões populares, acaba abdicando. Eclode a revolução, sendo proclamada a República na França. Nesse ano é abolida a escravidão nas colônias francesas. Ainda, em 1848, por toda a Europa, acontece o levante da classe operária, conhecido como “Primavera dos Povos”¹⁴, conforme relato de Engels, um de seus protagonistas:

A revolução de 1848 foi em todas as partes obra da classe operária; foi ela que levantou as barricadas e pagou com a vida. Contudo, apenas os operários de Paris tinham a firme e decidida intenção de, derrubando o governo, derrubar todo o regime burguês. No entanto, embora tivessem uma consciência muito clara do antagonismo irreduzível que existia entre a sua própria classe e a burguesia, nem o progresso econômico do país, nem o desenvolvimento intelectual das massas operárias francesas, haviam alcançado ainda o nível que teria tornado possível uma reconstrução social. Em última análise, portanto, os frutos da revolução foram colhidos pela classe capitalista. Nos outros países, na Itália, na Alemanha, na Áustria, os operários nada mais fizeram, desde o princípio, do que ajudar a burguesia a chegar ao poder. Mas em nenhum país o domínio da burguesia é possível sem a independência nacional. Daí a revolução de 1848 ter levado

¹⁴ “Os sofrimentos que explodiriam naquele ano remontavam diretamente ao Congresso de Viena de 1815, que recortara a Europa de modo a não deixar nenhum resquício das conquistas de Napoleão. As fronteiras impostas pelos líderes que fizeram o congresso, no entanto, não levavam em conta as populações que deveriam conter. E os monarcas que saíram desses encontros se acreditando ungidos por uma nova força estavam, na verdade, enfraquecidos das Guerras Napoleônicas. O povo havia sacrificado o próprio sangue nas batalhas, mas na paz não recebeu nada em troca. Os impostos não financiavam melhorias; mas enchiam tesouros que financiavam o luxo da vida nas cortes. Direitos apresentados como recompensa pela expulsão dos franceses não haviam se materializado, e vinham sendo cada vez mais negados pelas recém-empoadas forças de polícia. A safra era ruim, mas o governo não ajudava; o desemprego crescia, mas não havia nenhuma tentativa de criação de novos postos. Entre 1815 e 1848, no entanto, os descontentes encontraram suas vozes, e em 1848 finalmente se sublevaram. A revolta daquele ano ficaria conhecida como a Primavera dos Povos. Foi a primeira – e ainda é a única – rebelião europeia do povo contra seus governantes” (GABRIEL, 2013, p. 170).

inevitavelmente à unidade e à autonomia das nações que até então não as tinham desfrutado: a Itália, a Hungria, a Alemanha. A Polônia as seguirá no seu tempo (1990, p. 60).

Em 2 de dezembro de 1851, Luís Bonaparte dá o golpe de Estado na França: “A eleição de 10 de dezembro de 1848 só se consumou com o golpe de Estado de 2 de dezembro de 1851” (MARX, 2008c, p. 115). Em 1852, Luís Bonaparte é proclamado Imperador da França, com o título de Napoleão Bonaparte III. Em 1860, Giuseppe Garibaldi, conhecido por sua participação na Revolução Farroupilha, no Rio Grande do sul, Brasil, toma Palermo e Nápoles. Em 1862, é abolida a escravidão nos Estados Unidos, por ato de Lincoln.

Em março de 1871, o proletariado urbano de Paris, fustigado pela fome, rebela-se e toma a capital francesa, estabelecendo um governo controlado pelas classes populares, denominado “Comuna de Paris”, constituído por socialistas, anarquistas e liberais radicais. O movimento será debelado em maio seguinte, pelas tropas francesas, com o apoio da burguesia tradicional, com o saldo de 20 mil mortos, 40 mil presos e/ou expatriados. Esse movimento se constituiria na primeira experiência de instituição de um governo socialista, até a Revolução Russa em 1917.

No século XIX, amplia-se consideravelmente a presença do Estado na vida da população¹⁵. As potências industriais da Europa Ocidental, nessa segunda metade do século XIX, lançam-se em uma nova e brutal expansão imperialista, rumo à África, à Ásia e à Oceania, deixando profundas marcas nesses povos até os dias de hoje. Essa expansão resultou do próprio desenvolvimento do capitalismo industrial, que provocou um avanço sem precedentes no campo técnico e científico, ficando conhecido como a Segunda Revolução Industrial, período no qual se pode destacar a gradual substituição do carvão, como fonte principal de energia, pelo

¹⁵ “Cada vez mais o Estado detinha informações sobre cada um dos indivíduos e cidadãos através do instrumento representado por censos periódicos regulares (que se tornaram comuns depois da metade do século XIX), através da educação primária teoricamente compulsória e através do serviço militar obrigatório, onde existisse. Nos estados burocráticos e bem policiados, um sistema de documentação e registro pessoal trouxe os habitantes para um contato ainda mais direto com a máquina de administração e dominação, especialmente se estes se deslocavam de um lugar para outro. Nos estados que contavam com a alternativa civil para as celebrações eclesiais dos grandes ritos humanos [...], os habitantes podiam encontrar os representantes do Estado nessas ocasiões emocionalmente intensas; e sempre elas seriam anotadas pela maquinaria que registrava os nascimentos, casamentos e mortes, que complementavam a máquina dos censos. Como nunca então, o governo e os indivíduos e cidadãos estavam inevitavelmente ligados por laços diários. E as revoluções nos transportes e nas comunicações, verificadas no século XIX, estreitaram e rotinizaram os liames entre a autoridade central e os lugares mais remotos” (HOBSBAMW, 1990, p. 102).

petróleo e a eletricidade, a utilização em larga escala do aço, em detrimento ao ferro, bem como o advento da comunicação telegráfica. É um momento de grande concentração de capital financeiro e monopolista, ocasionando a ampliação de novos mercados consumidores e novos investimentos para esses mercados.

O crescimento da população europeia é vertiginoso: entre 1870 e 1910, a população cresce de 290 milhões para 435 milhões¹⁶.

É nesse século de grande ebulição política, social, tecnológica, econômica, científica e cultural que nasce, em 1818, em Trier, na Renânia, antiga Prússia, Karl Heinrich Marx, filho do advogado e conselheiro de Justiça Hirschel Marx e da dona de casa Henriette Marx, três anos após a derrota de Napoleão. A Renânia, região onde está situada a cidade natal de Marx, foi ocupada pela França em 1794-1795, juntamente com outros países. “A relativa monotonia do sucesso francês torna desnecessário discutir as operações militares de guerra terrestre com grandes detalhes. Em 1793-1794, os franceses preservaram a Revolução. Em 1794-1795, ocuparam os Países Baixos, a Renânia, partes da Espanha, Suíça e Savóia (e Ligúria)”. (HOBSEBAWM, 2010, p. 147).

Marx nasceu em Trier¹⁷, em 1818, na Prússia Renana, região que durante a Guerra Fria foi conhecida por Alemanha Ocidental¹⁸, conforme diz Konder (2011, p. 11), sobre o contexto do nascimento de Marx:

Karl Marx nasceu em 5 de maio de 1818, nove anos depois de Darwin, cinco depois de Kierkegaard, três antes de Baudelaire e de Dostoiévski, dez antes de Tolstói.

Ele nasceu na pequena cidade de Trêves, no sul da Prússia Renana, região situada hoje na Alemanha Ocidental, nas fronteiras com a França.

Marx é autor de uma vasta obra, algumas em parceria com o amigo e companheiro Engels, cuja centralidade é a crítica ao sistema capitalista. Além de um intelectual de qualidade indiscutível, pela abrangência e pela profundidade de sua

¹⁶ A capital inglesa é a primeira cidade da Europa a atingir o patamar de 1 milhão de habitantes, após Roma da antiguidade, que no primeiro século da Era Cristã, chegou a essa marca populacional.

¹⁷Trier (português) – Tria (alemão) Trêves (francês). Trier hoje é uma das cidades mais antigas da Europa. É uma cidade com vestígios da ocupação romana, como por exemplo, a “Puerta Nigra”, entrada romanizada da cidade.

¹⁸ Denominação do período da Guerra Fria, em que a Alemanha era dividida em duas: Alemanha Ocidental, República Federal da Alemanha e a Alemanha Oriental, República Democrática Alemã, a primeira ocupada pelos Aliados, e a segunda pela União Soviética..

obra foi, também, um militante pela causa da libertação dos explorados, ou seja, sua obra traduz a postura de vida do autor em sua práxis cotidiana: a postura de um intelectual que revolucionou a economia, a política e a filosofia de seu tempo, apresentando uma nova concepção de mundo e de sociedade, alternativa à visão de mundo hegemônica de seu tempo. A análise do modelo capitalista, alicerçada no materialismo histórico e dialético, permanece, até nossos dias, como o mais qualificado arsenal teórico-crítico para o enfrentamento do modelo hegemônico vigente.

Na leitura de Marx é necessário separar aquilo que é datado, como análises de conjuntura da época, daquilo que permanece atual, atravessando o século XX, como a crítica ao capitalismo e o método do materialismo histórico e dialético, que é o método marxista de análise da realidade, fundado, basicamente, em três elementos: historicidade, contradição e totalidade.

O pensamento de Marx sofre três influências principais: da *filosofia alemã*, a partir, de Hegel e Feuerbach; dos *socialistas utópicos*, como Henri Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen; e da economia política inglesa, com Adam Smith e David Ricardo.

O conjunto da obra de Marx, sozinho ou em parceria com Engels, sob o prisma meramente didático, pode ser desmembrado, fundamentalmente – não de forma absoluta, porque sua obra não sofre solução de continuidade ou rompimento epistemológico – em três partes:

No primeiro momento, o momento filosófico, influenciado pela filosofia alemã, tem início com sua tese de doutoramento: *A diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro*, possivelmente inspirado em um ensaio de Hegel, publicado em 1801: *Diferenças entre os sistemas filosóficos de Fichte e Schelling*, o que demonstra a forte presença de Hegel no início da formação intelectual de Marx. Neste primeiro momento, ainda podem ser incluídas, principalmente, as seguintes obras: *Introdução à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, *A Questão Judaica*, *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844* (aqui já aparecem os resultados dos primeiros estudos sobre economia política), *Contra Bruno Bauer e seus consortes*, *Contribuição para a Crítica da Filosofia do Direito em Hegel: Introdução*, *Teses contra Feuerbach*¹⁹ e a *Ideologia Alemã e Miséria da Filosofia* (em que se dá o

¹⁹ Escritas por Marx provavelmente em 1845 e publicadas por Engels junto a sua obra *Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã*, em 1888.

avanço nos estudos sobre economia política).

No segundo momento, influenciado pela política francesa, mas ainda com forte influência da filosofia alemã e da continuidade dos estudos sobre a economia política, destacam-se as seguintes obras: *Trabalho Assalariado e Capital*; *Manifesto do Partido Comunista*; *As Lutas de Classes na França de 1848 a 1850*; *Mensagem da Direção Central da Liga Comunista*; e *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*.

O terceiro e último momento, influenciado pela economia política inglesa, é marcado pelas obras: *Grundrisse*; *Contribuição à Crítica da Economia Política*, *Salário, Preço e Lucro*; e *O Capital*.

Esses *momentos* não são estanques, ou seja, o primeiro momento caracterizado exclusivamente por obras filosóficas, o segundo por obras genuinamente políticas e o terceiro por obras específicas sobre economia política. A divisão, conforme foi ressaltado, é meramente didática, considerando-se aquilo que predominou em cada uma das etapas narradas, porque em todas elas estão presentes questões filosóficas, políticas e econômicas, principalmente a partir dos *Manuscritos de 44*.

Assim, a influência maior no primeiro momento é representada por Hegel e Feuerbach. No tocante a Hegel, diz o próprio Marx, no Posfácio da 2ª edição de *O Capital*:

Critiquei a dialética hegeliana, no que ela tem de mistificação, há quase 30 anos, quando estava em plena moda. Ao tempo em que elaborava o primeiro volume de *O Capital*, era costume dos epígonos impertinentes, arrogantes e medíocres que pontificavam nos meios cultos alemães, comprazerem-se em tratar Hegel tal e qual o bravo Moses Mendelssohn, contemporâneo de Lessing, tratara Spinoza, isto é, como “cão morto”. Confessei-me, então, abertamente discípulo daquele grande pensador, e, no capítulo sobre a teoria do valor, joguei várias vezes com seus modos de expressão peculiares. A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico (2010b, p. 28/29).

A influência de Hegel foi tamanha na Universidade de Berlim, pelos idos dos anos vinte, do século XIX, que os chamados hegelianos dividiram-se em jovens hegelianos e velhos hegelianos, ou hegelianos de esquerda e hegelianos de direita. Assim, sua filosofia respaldava segmentos divergentes do pensamento alemão: de um lado, os conservadores que faziam apologia do Estado prussiano como a forma

mais avançada de organização política e, de outro, os liberais que laboravam sobre o princípio da liberdade e o método de Hegel para a análise da ordem social.

Sobre a influência de Hegel, diz Konder (2011, p. 18):

A influência de Hegel dominava o meio universitário berlinense. Os discípulos do filósofo se achavam divididos. Uns se prendiam aos elementos conservadores da filosofia hegeliana, à apologia do Estado prussiano, à defesa da ordem constituída: eram os *hegelianos de direita*. Outros procuravam aplicar o método historicista do mestre à análise das questões sociais: eram os *hegelianos de esquerda*.

Karl Marx começou a ser convertido ao hegelianismo de esquerda por um professor chamado Eduardo Gans (que, tal como seu pai, era um judeu convertido ao protestantismo para escapar às medidas anti-semitas). Sob a influência de Gans, Marx planejou escrever um vasto tratado sobre a *A filosofia do direito*. Depois de ter escrito cerca de trezentas páginas, porém, abandonou o projeto, considerando-o confuso e equivocado.

A crítica de Marx no tocante a Hegel é fundamentalmente em relação à sua postura idealista, uma vez que para ele não é a consciência que determina a realidade, mas, ao contrário, é a realidade que determina a consciência. Essa abordagem está na raiz da teoria do conhecimento em Marx, no que concerne ao aspecto da prioridade entre consciência e realidade.

Marx, por outro lado, é influenciado pelo materialismo de Feuerbach, aprofundando seus conhecimentos sobre o tema a partir dessa leitura. É na relação dialética entre a filosofia idealista de Hegel e a filosofia materialista de Feuerbach que Marx começa a construir a síntese de uma nova concepção. Feuerbach, tanto quanto Hegel, não escapa à análise crítica de Marx, que o considera um materialista contemplativo, posto que dava mais importância à natureza do que à política²⁰. Marx, inclusive, escreve as conhecidas *Teses sobre Feuerbach*, fazendo críticas ao seu pensamento: “A ‘Concepção de Feuerbach’ do mundo sensível limita-se, por um

²⁰ “Segundo Marx, o materialismo descrevia de maneira errada o processo mediante o qual o homem apreende o mundo exterior em sua consciência, quer dizer, descrevia mal o processo do conhecimento. Os materialistas figuravam a consciência humana como uma espécie de registrador de impressões resultantes do mundo exterior. Analisando a reação dos indivíduos humanos como seres biológicos e não como seres *sociais*, os *materialistas* tendiam sempre a apresentar o processo de formação da consciência como um processo *mecânico*, no qual os indivíduos apareciam como meros *produtos do meio*. De acordo com Marx, entretanto, o indivíduo não deve ser concebido fora do quadro de suas relações com os outros indivíduos, isto é, fora do quadro da vida social. E a vida social é eminentemente prática. Os homens existem em constante atividade. Dentro dos limites estabelecidos pelas circunstâncias que lhes são impostas, os homens estão sempre produzindo as circunstâncias novas que lhes convêm. As circunstâncias fazem o homem na mesma medida em que este faz as circunstâncias. O ser humano não existe, em geral, numa situação de *contemplação*: seu modo normal de existir é o de uma contínua *intervenção ativa* no mundo” (KONDER, 2011, p. 51-52).

lado, à simples intuição desse último e, por outro lado, à simples sensação” (MARX e ENGELS, 2009, p. 74). Mais adiante, refere:

Não compreende ele que o mundo sensível que o envolve não é um objeto dado imediatamente, eterno por toda eternidade, um objeto sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, na verdade, no sentido de que é um produto histórico, o resultado da atividade de várias gerações, cada uma delas alçando-se aos ombros da anterior, desenvolvendo sua indústria e seu comércio, transformando a ordem social conforme as novas necessidades (*Ibidem*, p. 74).

Em 1843, segundo Konder (2011, p. 27), aumentava o interesse de Marx por questões políticas:

Nessa época, Marx interessava-se cada vez mais pelos problemas políticos: lia Rousseau, Montesquieu e Maquiavel. Aos poucos, ia sentindo a necessidade de corrigir a dialética idealista de Hegel com o materialismo do filósofo Feuerbach. Mas Feuerbach tinha uma visão *contemplativa* e não uma visão *ativa* da questão política. Marx escreveu a Ruge: “O único ponto em que divirjo de Feuerbach é que, a meu ver, ele dá importância de mais à natureza e importância de menos à política. Ora, atualmente, a filosofia só pode se realizar aliando-se à política.

No segundo momento, o momento francês ou o momento político de Marx, a influência dos socialistas utópicos, como Henri Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen está centrada, basicamente, na crítica ao modelo societário vigente. Marx e Engels (1990, p. 96/97) os criticam nos seguintes aspectos:

“[...] Querem melhorar a situação de todos os membros da sociedade, inclusive dos mais privilegiados. [...] Em consequência, rejeitam toda ação política, e especialmente toda ação revolucionária; querem atingir sua meta por meios pacíficos e procuram abrir caminho ao novo evangelho social pela força do exemplo, através de pequenos experimentos que naturalmente sempre fracassam”.

Porém, também reconhecem aspectos positivos: “Mas os escritos socialistas e comunistas também contêm elementos críticos. Atacam todas as bases da sociedade existente. Por isso, forneceram valioso material para o esclarecimento dos operários” (MARX e ENGELS, 1990, p. 96/97).

E, por fim, Marx constrói sua crítica à economia política, começando pelos *Manuscritos de 1844* (situado dentro do “momento filosófico” por tratar também de questões desta ordem), passando pelo *Grundrisse*, de 1957-1958, seguido por *Contribuição à Crítica da Economia Política*, de 1959, para, finalmente, chegar a sua

obra-prima, *O Capital*. Todas estas obras são resultado dos estudos de Marx dos clássicos da economia política, principalmente de Adam Smith e David Ricardo.

Marx morre em 1883, deixando um valioso legado à humanidade. Em síntese, esta é a breve contextualização possível, para este trabalho, do século XIX, *o século de Marx*.

Passa-se, a seguir, à contextualização do século XX, *o século de Paulo Freire*.

1.2 Contextualização do século XX: o século de Paulo Freire

Eric J. Hobsbawm (2011b), chama o século XX de o “Breve Século XX”²¹, que, segundo ele, começa com a “eclosão da Primeira Grande Guerra” e termina com o “colapso da URSS”.

O século XX foi um período de importantes avanços científicos e tecnológicos, nos mais diversos campos da atividade humana. Por outro lado, foi também um período marcado por guerras, genocídios, golpes de estado, revoluções, ações terroristas, destruição do ambiente, miséria, fome, desemprego estrutural, corrupção e sofrimentos de toda ordem. É um tempo de coexistência entre a civilização e a barbárie, ambas excluindo-se e complementando-se nesse século marcado fortemente pela contradição. A corrida armamentista assume proporções assustadoras, principalmente durante a chamada Guerra Fria²².

De um lado, a ciência médica desenvolve-se extraordinariamente, de outro, o século é cenário de duas guerras de repercussão mundial. Citado por Hobsbawm (2011b, p. 12), o músico britânico Yehudi Menuhin, assim define o século XX: “Se eu tivesse de resumir o século XX, diria que despertou as maiores esperanças já concebidas pela humanidade e destruiu todas as ilusões e ideais”. A síntese não poderia ter sido mais oportuna. Pode-se dizer, metaforicamente, que a característica do século XX é sua “bipolaridade”.

Nesse século, a civilização europeia chega ao apogeu do expansionismo colonial, atingindo toda a África, a Índia e partes significativas da Ásia. Entre o final do século XIX e o início do século XX, prevalecem, na Europa, os impérios, período

²¹ Sobre a origem do conceito “Breve Século XX”: HOBBSAWM, E. A Era dos Extremos: O Breve Século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b, p. 10.

²² Disputa pela hegemonia político-militar entre os Estados Unidos e a União Soviética, a partir da 2ª Guerra Mundial, até o colapso do regime comunista, no final dos anos 80 e princípio dos anos 90.

denominado, por Hobsbawm (2011a), de a Era dos Impérios. Época de ouro das monarquias. Nesse momento, os anarquistas aparecem como os mais temíveis adversários dos monarcas, utilizando-se de estratégias como guerras e assassinatos de líderes²³, na luta contra-hegemônica. À época já se utilizava do termo “terrorista” para denominar os anarquistas mais radicais, que colocavam em jogo a própria vida em nome da causa. O socialismo, em suas múltiplas determinações, também ascende nesse período histórico, em contraposição ao capitalismo que se consolida.

As principais potências político-econômicas da Europa, como Alemanha, Inglaterra e França, disputam territórios e mercados, tendo no nacionalismo um forte *cimento ideológico*. O nacionalismo, nascido na França revolucionária de 1789, desenvolve-se durante todo o século XIX e início do século XX, principalmente, com o pan-germanismo²⁴ e o pan-eslavismo²⁵. O revanchismo francês busca uma forma de vingança contra a Alemanha pela esmagadora derrota na Guerra Franco-prussiana, em 1870. Esse estado de conflito latente, entre as potências europeias, origina a formação de alianças político-militares em 1907, dentre elas a Tríplice Aliança²⁶ e a Tríplice Entente²⁷. A crescente tensão política entre esses blocos atinge o ápice em 28 de junho de 1914, com o assassinato do herdeiro do trono da Áustria²⁸, o que levou a Europa para o maior conflito armado já visto até então: a Primeira Guerra Mundial²⁹.

Ao final da Primeira Guerra Mundial, em 1918, a Europa encontra-se severamente enfraquecida, com a perda de 10 milhões de vidas e outros 30 milhões de feridos e desaparecidos. O Império Otomano se desintegra e, em 1919, é assinado o Tratado de Versalhes³⁰.

²³ Assassinato do presidente francês Carnot, em 1894; assassinato do premier espanhol Canovas Del Castillo, em 1897; assassinato de Isabel da Áustria, imperatriz austríaca, em 1898; assassinato do rei Humberto, da Itália, em 1900, após escapar de uma tentativa de assassinato, em Nápoles, em 1878; assassinato do presidente dos Estados Unidos da América, William McKinley, em 1901.

²⁴ Pan-germanismo: movimento que buscava a união dos povos germânicos da Europa central. Os pangermanistas, tinham a pretensão de anexar os territórios de língua alemã da Europa Central.

²⁵ Pan-eslavismo: movimento que buscava a união dos povos eslavos. Os eslavistas eram liderados pelo império russo, que buscava a união dos povos eslavos da Europa Central.

²⁶ Constituída pela Alemanha, pela Áustria e pela Itália.

²⁷ Formada pela França, pela Rússia e pela Inglaterra.

²⁸ Francisco Ferdinando: herdeiro do Império Austro-Hungaro.

²⁹ Conflito bélico de grandes proporções ocorrido no território europeu em 1914-1918. A guerra tem duração de “quatro longos anos”, caracterizando-se por uma *guerra de trincheiras*, na qual cada confrontante procura manter sua posição, em meio ao ambiente inóspito de lama, intempéries e doenças.

³⁰ Assinado em 28 de junho de 1919, o Tratado de Versalhes foi um acordo de paz assinado pelos países europeus, após o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Neste Tratado, a Alemanha assumiu a responsabilidade pelo conflito mundial, comprometendo-se a cumprir uma série de

Os EUA, após a guerra, despontam como a principal potência econômica global, superando, inclusive, a poderosa Inglaterra³¹. A euforia patriótica que marca o início do conflito termina em desânimo generalizado, em pessimismo acerca da própria condição humana, caracterizado filosoficamente pelo movimento existencialista³² do pós-guerra. A Europa deixa de ser o centro irradiador da cultura e do pensamento ocidental.

Durante o conflito, emerge uma condição radicalmente nova de organização político-econômica, que marcará profundamente o século XX: a Revolução Russa³³. Esse momento é marcado pela profunda miséria do então embrionário proletariado e campesinato, agravada pelo envolvimento da Rússia na Primeira Guerra.

Entre 1920 e 1940, o capitalismo entra em crise e ocorre a ascensão de movimentos políticos totalitários, que vão levar o mundo para o maior conflito bélico de todos os tempos: a Segunda Guerra Mundial³⁴. É um momento, segundo Hobsbawm (2011b), de “queda do liberalismo”³⁵. Com efeito, o primeiro governo totalitário europeu surge na Itália, a partir de 1922, com o fascismo de Mussolini e sua concepção de partido único e repressão violenta aos opositores.

Um panorama semelhante ocorre na Alemanha da República Weimar³⁶, que, acossada com a crise econômica, inflação astronômica, desemprego e o crescente avanço do ideário socialista, abre caminho para a ascensão ao poder, em 1933, do

exigências políticas, econômicas e militares. Estas exigências foram impostas à Alemanha pelas nações vencedoras da Primeira Guerra, principalmente Inglaterra e França. Em 10 de janeiro de 1920, a recém criada Liga das Nações (futura ONU) ratificou o Tratado de Versalhes (Disponível em http://www.suapesquisa.com/pesquisa/tratado_de_versalhes.htm. Acesso em 31/07/2013).

³¹ Nos anos 20, com o colapso da hegemonia europeia, os EUA tornam-se a maior potência, concentrando cerca de 50% da produção industrial global, superando, como foi dito, os Britânicos em influência no mundo, e, principalmente, na América Latina.

³² Existencialismo: “O aparecimento dos neologismos é raramente datado com precisão. Apollinaire pode apresentar ao público as razões que o levaram a forjar o adjetivo “surrealista” (*Tirésias*, 1918). O mesmo não acontece nem com “existencial”, nem com “existencialismo”. Mas sabe-se que o emprego filosófico do primeiro ocorre aproximadamente na metade do século XIX, e o do segundo, cerca de um século mais tarde. Durante as décadas de 1930-1950, o existencialismo parece designar um clima de pensamento, uma corrente literária vinda da Europa do Norte, dos países eslavos ou germânicos. Um de seus traços principais seria a percepção do sentido do absurdo juntamente com o do sentimento trágico da vida” (COLETTE, 2011, p. 7).

³³ Com o fim das lutas internas na Rússia, entre revolucionários e contra-revolucionários, com êxito dos primeiros, emerge o primeiro Estado socialista da história, que ao longo de mais de 70 anos servirá de paradigma dominante no pensamento contra-hegemônico do século XX.

³⁴ Conflito bélico de proporção mundial ocorrido entre 1939-1945.

³⁵ “Em resumo, o liberalismo fez uma retirada durante toda a Era da Catástrofe, movimento que se acelerou acentuadamente depois que Adolf Hitler se tornou chanceler da Alemanha em 1933. Tomando-se o mundo como um todo, havia talvez 35 ou mais governos constitucionais e eleitos em 1920 (dependendo de onde situamos algumas repúblicas latino-americanas). Até 1938, havia talvez dezessete desses Estados, em 1944 talvez doze, de um total de 65. A tendência mundial parecia clara” (HOBSBAWM, 2011b, p. 115).

³⁶ Denominação, por historiadores, do Estado alemão surgido no final da 1ª Guerra Mundial.

Partido Nacional Socialista, liderado por Hitler³⁷. O nazismo se constitui no movimento político/ideológico mais sinistro de que se tem notícias na história humana, principalmente pela crença na superioridade da “raça Ariana”³⁸, culminando com o extermínio em massa de seres humanos em campos de concentração, simplesmente por não se enquadrarem na concepção étnico-estética de uma *sociedade ideal*.

Assim, o totalitarismo que marca esse período do século XX é mais uma decorrência econômica, resultante do enfraquecimento da economia mundial pós-Primeira Guerra, do que propriamente político, sendo este uma decorrência daquele.

Nos EUA, em 1936, Roosevelt³⁹ é eleito presidente. Em setembro de 1939, começa a Segunda Guerra Mundial, com a invasão da Polônia⁴⁰ pela Alemanha. Em 1940, Paris é ocupada pelos alemães e os EUA entram na guerra após o ataque japonês a Pearl Harbour⁴¹. Em 1942, é a vez de o Brasil entrar na guerra. Em 1943, quase toda a Europa participa da guerra, com a exceção de Portugal, Espanha, Suíça e Suécia que ficam neutros.

O conflito termina em agosto de 1945, com o saldo de 55 milhões de mortos, 35 milhões de feridos e 20 milhões de órfãos. Cerca de seis milhões de judeus foram mortos nos campos de extermínio espalhados pela Europa ocupada pelos alemães⁴². Nesse ano, acontece também a rendição incondicional do Japão pelas tropas norte-americanas após o lançamento das bombas atômicas sobre as populações civis das cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaka. Em 1946, é lançado o Plano Marshall⁴³, pelos EUA.

O que salvou a democracia nesse período conturbado do século XX, consoante assevera Hobsbawm (2011b, p. 17), foi “uma aliança temporária e bizarra

³⁷ Adolf Hitler (1889-1945): líder Nazista, nascido na Áustria, responsável pela morte, em campos de concentração, de aproximadamente seis milhões de judeus.

³⁸ Conceito, hoje totalmente desacreditado cientificamente, utilizado pelo Conde Arthur de Gobineu (1806-1882), na metade do século XIX, defendendo a existência de uma “raça pura”, denominada de ariana, termo originado do Sânscrito *arya*, que significa nobre. Os nazistas se apropriaram desse conceito para o extermínio de aproximadamente seis milhões de judeus.

³⁹ Franklin Delano Roosevelt (1882-1945): 32º presidente americano. Governou durante 4 mandatos, de 04/03/1933-12/04/1945.

⁴⁰ A Alemanha aliou-se à Itália fascista e ao governo militarista do Japão para, juntos, partilharem os territórios de suas respectivas áreas de influência.

⁴¹ Ataque japonês, em 07 de dezembro de 1941, à base americana de Pearl Harbour, no Pacífico, durante a Segunda Guerra.

⁴² Só em Auschwitz⁴², na Polônia, aproximadamente quatro milhões de judeus foram assassinados.

⁴³ O plano Marshall, plano econômico concebido pelo então Secretário de Estado George Marshall, foi implantado em 1947, com o objetivo de possibilitar a reconstrução dos países capitalistas destruídos pela Segunda Guerra, como forma de ampliação e fortalecimento da hegemonia norte-americana no cenário da Guerra Fria

entre capitalismo liberal e comunismo; basicamente a vitória sobre a Alemanha de Hitler foi, como só poderia ter sido, uma vitória do Exército vermelho. De muitas maneiras, esse período de aliança capitalista-comunista contra o fascismo – sobretudo as décadas de 1930 e 1940 – constitui o ponto crítico da história do século XX e seu momento decisivo”.

Após o conflito bélico de maior proporção já visto pela humanidade, emerge no cenário internacional a luta pela hegemonia planetária entre dois blocos antagônicos, conhecida como “Guerra Fria”, de um lado os Estados Unidos da América, representando o bloco capitalista, e, de outro, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, representando o bloco socialista. No âmbito militar, o primeiro bloco, liderado pelos EUA, integra a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN); e o segundo bloco, liderado pela URSS, integra o chamado “Pacto de Varsóvia”⁴⁴. É um período de conflito político entre dois modelos antagônicos de sociedade, que marca indelevelmente o século XX.

Por outro lado, com a debilidade das antigas potências do “Velho Mundo”, afetadas pela guerra, o controle militar das zonas coloniais arrefece, possibilitando aos povos colonizados a busca pela sua autodeterminação política. Esse processo acontece de duas formas: pacificamente, como no caso da Índia, e, pela força, como em quase todas as ex-colônias da África e da Ásia. Entre 1943 e 1980, por exemplo, são criados 46 países no continente africano e 27 no continente asiático e na Oceania.

Em 1948, a China torna-se socialista e a ONU aprova a criação do Estado de Israel. Nesse mesmo ano, o líder indiano, Mahatma Gandhi, é assassinado.

Acontecem muitos conflitos motivados pela chamada “Guerra Fria”, que determina a luta pela hegemonia no controle planetário. Um exemplo é a Guerra do

⁴⁴ Em conjunto, a URSS e os EUA vão acumular um arsenal de artefatos nucleares, suficiente para a aniquilação da humanidade em um eventual conflito direto. Todavia, nunca chegam a um enfrentamento direto, mas tiveram participação “indireta” em inúmeros conflitos políticos regionais, sempre buscando ampliar sua hegemonia no planeta, como os conflitos do processo de descolonização na África e no sudeste asiático, com sérios desdobramentos até o tempo presente. A guerra da Coreia (1950-1953), que resultou na divisão entre Coreia do Norte e Coreia do Sul, foi o primeiro de uma série de conflitos políticos regionais, no terceiro mundo, influenciado pela chamada “Guerra Fria” e, também, a invasão da Baía dos Porcos, em 1961, por exilados cubanos, treinados pelos EUA, em uma ação contra-revolucionária frustrada. A Alemanha é partilhada pelos estados vencedores. A Europa ocidental fica sob zona de influência capitalista e a oriental sob a influência socialista. Surge, nesse período, a Organização das Nações Unidas (ONU), como mecanismo supranacional para resolver conflitos políticos e promover o desenvolvimento global.

Vietnã⁴⁵, de 1965 a 1975.

As décadas de sessenta e setenta, marcarão profundamente o atual panorama cultural⁴⁶. Em 1966, inicia-se a Revolução Cultural na China, liderada por Mao Tsé Tung. O ano de 1968 é marcado por manifestações estudantis em vários países do mundo, “greves operárias na França e Itália” (HOBBSAWM, 2011b, p. 293). Nessa década, explode a chamada Revolução Sexual, através do movimento feminista, com o ato simbólico de queima de sutiãs em frente à Casa Branca, nos EUA. É um momento de rebeldia, de negação do *status quo*, de insatisfação com o modo de produção da vida naquele momento histórico. O termo “libertação” esteve muito presente nesse momento histórico.

Desde os anos setenta, ocorre um processo de reorganização das forças produtivas, na esteira do capitalismo avançado, que se costuma chamar de globalização, com o deslocamento da produção de bens e serviços principalmente para os países periféricos, visando, dessa forma, diminuir os custos de produção. Na última década do século XX, esse processo acentua-se ainda mais com o avanço da “agenda neoliberal”, que busca reduzir o papel do poder estatal, fortalecendo a iniciativa privada, com a ampliação da ação do mercado financeiro. Esse processo culmina com a desestruturação das economias dos países subdesenvolvidos, fortalecendo a economia dos países desenvolvidos, em um mercado altamente competitivo, aumentando as diferenças entre ricos e pobres, ou seja, exploradores e explorados, no mercado global de bens e serviços. O capitalismo ganha um “novo fôlego”.

Nos anos oitenta, cerca de um terço da população mundial vive sob a égide de regimes socialistas, que no final da década entram em declínio. A economia dos países do bloco socialista do leste europeu, liderados pela URSS, começa a entrar em processo de estagnação, com sensível queda da produção industrial, redução

⁴⁵ Guerra do Vietnã: conflito armado iniciado em 1965 e terminado em 1975 entre o Vietnã do Norte e o Vietnã do Sul, ocorrido no contexto da Guerra Fria, com participação indireta, no primeiro momento, dos EUA e da URSS, e, posteriormente, com a participação direta dos EUA na guerra.

⁴⁶ Nesse período emergem diversos movimentos culturais que se opõem frontalmente ao modo de vida das gerações anteriores. Esses movimentos, que começaram nos EUA e na Europa, foram liderados por jovens nascidos após a Segunda Grande Guerra, que defendiam uma visão de mundo antagônica à de seus ascendentes. A juventude percebendo a falência das instituições políticas e sociais de seu tempo, e da própria cultura, buscou, na contracultura e na desobediência civil, os caminhos para o enfrentamento. Inicialmente, os protestos tiveram origem nos EUA, por parte de jovens que se recusavam participar do conflito no Vietnã, mas aos poucos foram realizando a crítica de toda a organização social. O lema era “Paz e Amor”. As manifestações espalharam-se pela Europa e pela América Latina, tomando matizes diferentes em cada lugar.

nas atividades comerciais e agrícolas, agravamento da corrupção no aparelho burocrático-estatal e péssima qualidade dos serviços públicos. Em 1989, ocorre o ato simbólico do final do socialismo real, com a derrubada do Muro de Berlim. Em 1991, é extinta a União Soviética. Os EUA assumem a hegemonia política planetária, disputando a hegemonia econômica com a China, que cada vez mais expande os seus mercados pelo mundo. O século termina com a hegemonia do sistema capitalista, apesar de suas crises e contradições, como se não houvesse outra possibilidade fora do capitalismo.

Por outro lado, no final do século XX, se consolida, em âmbito planetário, a rede mundial de computadores, fato este que passa a influenciar decisivamente a vida das pessoas, constituindo-se em uma verdadeira revolução nas comunicações.

Este é um breve relato do século XX, em uma perspectiva de totalidade. Faz-se necessário, ainda, uma breve análise de suas consequências no Brasil e na América.

No Brasil, o século XX, sob o prisma político, pode, em ligeiras linhas, ser dividido nos seguintes períodos: República Velha (1901-1930), Era Vargas (1930-1945), Redemocratização (1945-1964), Golpe civil-militar (1964-1985) e a Nova República, de 1985 até nossos dias.

O Brasil entra no século XX com uma “máscara institucional” denominada república, sem, todavia, alterar as bases seculares da exploração e da opressão, muito conhecidas por aqui, desde a ocupação pelos europeus no século XVI.

A economia, no primeiro período, é majoritariamente agroexportadora, com destaque para o café, principal produção na região sudeste⁴⁷. O mesmo sudeste que concentra as primeiras indústrias e o embrionário proletariado urbano. O desenvolvimento industrial é fruto da aplicação do excedente de capitais da economia cafeeira no mercado interno das crescentes aglomerações urbanas, que vão dar origem às grandes cidades da atualidade. Nesse contexto, acontece, em 1917, a primeira greve operária, organizada por lideranças anarquistas, em São Paulo.

Em 1922, no Rio de Janeiro, começam as primeiras manifestações dos

⁴⁷ Do início do século até os anos 30, a política nacional é conhecida como “Café com Leite”, com o revezamento no poder entre um presidente paulista e um mineiro. Este sistema de rodízio alicerçado no clientelismo, em fraudes eleitorais e na coação do eleitor, esta última, chamada no Rio Grande do Sul, de “voto a cabresto”, foi mantido pelas oligarquias políticas em um Brasil predominantemente rural.

tenentes. Nas eleições do mesmo ano, os tenentes apóiam a candidatura de Nilo Peçanha contra o mineiro Artur Bernardes, este representante das oligarquias rurais, comprometido com os interesses dos grandes latifundiários do café. Com a vitória dos conservadores, eclodem vários levantes no Rio de Janeiro⁴⁸.

O acordo de divisão do poder entre Minas e São Paulo é rompido nas eleições de 1929, com a vitória do candidato paulista, Julio Prestes, apoiado pelo então presidente paulista Washington Luís quando, pelo acordado, o apoio deveria ter recaído sobre um candidato mineiro. É o fim da política “Café com Leite”.

Em 1930, começa a chamada Era Vargas, com respaldo político e militar principalmente de Minas e do Rio Grande do Sul. A causa principal da derrocada da República Velha foi de ordem econômica⁴⁹, concretizada na queda do preço do café no mercado internacional, por força da grande recessão de 1929⁵⁰. Esse fato culminou na perda do poder político dos chamados barões do café.

Em 1932, em oposição a Getúlio, eclode a Revolução Constitucionalista⁵¹, liderada pelas oligarquias do Estado de São Paulo, com o apoio de voluntários e da polícia estadual, sendo debelada após três meses de confrontos. O movimento de 32 contribui para a promulgação da Constituição de 1934⁵², inspirada no texto da

⁴⁸ O episódio principal do Tenentismo, ganha o nome de “18 do Forte de Copacabana”. Na mesma trilha desses movimentos, acontecem as revoltas militares de 1923, no Rio Grande do Sul, e de 1924, em São Paulo. Esses movimentos são abafados por tropas leais ao governo, mas a reação continua através do movimento político-militar, conhecido por Coluna Prestes, liderado por Luiz Carlos Prestes, também conhecido por “Capitão da Esperança”, o qual, juntamente com sua tropa, entre 1925 e 1927, percorreu mais de 24 mil quilômetros pelo Brasil afora, inclusive com entradas em alguns países da América do Sul.

⁴⁹ Prova concreta da influência da infraestrutura sobre a superestrutura, confirmando Marx.

⁵⁰ Nos EUA, em 1929, a superprodução da economia chegou ao ápice, mas com a Europa sem condições de consumir o excedente, os preços das mercadorias despencaram, e com eles o sistema financeiro americano, baseado na “bolha de especulação” em bolsa de valores, resultando em um colapso econômico com mais de 15 milhões de desempregados. O mundo entra em um grave período recessivo, que se estenderá até os anos quarenta. Esse colapso acabou arrastando consigo a frágil e claudicante economia do velho continente. É o momento histórico denominado de “Grande Depressão”. A grande depressão de 1929 aprofundou os problemas socioeconômicos na Europa, acentuando o antagonismo entre as classes sociais. A incipiente democracia liberal não conseguiu dar conta dessas demandas, fazendo com que a burguesia e a classe média, se aproximassem de partidos políticos e governos autoritários, com o escopo de manter o *status quo*, resultando no enfraquecimento da democracia liberal.

⁵¹ Revolta dos paulistas contra o Governo Vargas, com o apoio de Mato Grosso, que durou de 9 de julho de 1932 a 28 de setembro de 1932, quando a rebelião foi sufocada por tropas federais e movimentos civis de apoio a Vargas.

⁵² Esta Constituição, de curta duração, trouxe avanços como o surgimento da Justiça do Trabalho, a proibição do trabalho infantil, o salário mínimo, férias e descanso semanal remunerados, dispositivos referentes à ordem econômica e social, à família, dentre outras, dando *status* constitucional ao voto secreto e ao voto feminino, o qual já constava no Código Eleitoral de 1932. Ficou estabelecido, também, que o mandato do governo de Getúlio Vargas encerraria em 1938. Em 1934, Getúlio Vargas toma posse como presidente constitucional, contando com o apoio, entre 1934 e 1938, de grupos

Constituição alemã, de 1919.

Em 1935, militares simpáticos ao pensamento de esquerda tentam um golpe militar, conhecido como a Intentona Comunista. Vargas, tirando proveito da instabilidade política da época e fazendo uso de mecanismos previstos na própria constituição de 1934, deu um golpe de Estado, em 1937, denominado de Estado Novo⁵³, de viés populista-nacionalista⁵⁴.

Durante o Estado Novo, a economia começa a fundar as bases para a construção da indústria nacional, com uma política protecionista e a criação de indústrias de base, como siderúrgicas e de exploração de minério de ferro. Nesse período, os trabalhadores tiveram seus direitos ampliados e assegurados pela Consolidação das Leis do Trabalho, de 1943. É um período fortemente marcado pelo populismo, como forma de garantir o apoio das massas para a manutenção do governo ditatorial. O Estado Novo vai durar até 1945, ano do final da Segunda Guerra⁵⁵.

Com o fim do Estado Novo, o Brasil entra no terceiro período, acima indicado, do restabelecimento das instituições democráticas. Em 18 de setembro de 1946, o Brasil ganha nova Constituição, com viés democrático, restabelecendo o sistema democrático de governo, pelo menos sob seu aspecto formal, porque o primeiro governo democrata, pós-Estado Novo, é uma continuidade do Estado Novo, sob a máscara democrática.

De 1946 a 1950 começa o alinhamento do Estado brasileiro com os EUA, dentro do contexto da “Guerra Fria”, que vai determinar os rumos da vida política internacional pelos próximos quarenta anos⁵⁶. É um tempo de forte “invasão cultural”⁵⁷.

tradicionais das oligarquias, e dos integralistas⁵². Em oposição a este grupo, surge a Aliança Libertadora Nacional (ALN), grupo contra-hegemônico, de esquerda.

⁵³ Ditadura implantada por Getúlio Vargas de 1937 a 1945.

⁵⁴ O golpe teve apoio da classe média, sob a alegação da existência de um plano para a instalação de um golpe comunista, denominado de Plano Cohen. Com o Estado Novo, foi fechado o Congresso e suspensas às eleições, sendo outorgada uma nova constituição, copiada da constituição polonesa, de vocação antidemocrática, apelidada de “Polaca”.

⁵⁵ O soldado brasileiro que retornou da II Guerra, após combater Estados ditatoriais, por quase dois anos, deparou-se com uma grande contradição: a existência, em seu próprio país, de um regime ditatorial. Nesse mesmo ano, termina o Estado Novo, com a eleição do general Dutra, em 1945, apoiado pelo governo Vargas.

⁵⁶ Inicia-se um novo processo de colonização, no qual o Brasil, como a grande maioria dos países latino-americanos, passa a sofrer a influência da ideologia estadunidense, através da arte, da literatura, da ética, da estética, e de outros meios, com forte repercussão em nosso cotidiano, inclusive em questões básicas como o modelo de vestuário e a própria alimentação. Com efeito,

Em 1950, Vargas retorna ao poder, agora como presidente eleito pelo voto popular e universal. Seu governo é marcado pelo nacional–desenvolvimentismo e pelo populismo. É fundada a Petrobrás, em 1953, e são atendidas algumas demandas da classe trabalhadora⁵⁸. Em 1955, começa o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira. Nesse governo, o país abre-se ao capital estrangeiro, em especial aos EUA. É momento de expansão de uma indústria de bens de consumo, para a população que se desloca rapidamente do campo para as grandes cidades e também de toda uma rede de serviços⁵⁹.

Em 1961, a oposição triunfa com a vitória de Jânio Quadros, que logo renuncia alegando a existência de “forças ocultas”, sem, no entanto, esclarecer que “forças” seriam essas. Com sua renúncia, foi empossado o vice João Goulart, conhecido por Jango, grande latifundiário gaúcho, comprometido com as causas populares. Por suas posições políticas⁶⁰, Jango foi, em princípio, impedido de assumir como presidente, causando forte reação no Rio Grande do Sul, através do movimento da Legalidade⁶¹.

Em 31 de março de 1964, eclode o golpe civil-militar brasileiro, liderado pelas Forças Armadas, com o apoio da classe média. Nos próximos vinte anos, o país vai ser dirigido por militares, apoiados por conservadores e liberais, até o esgotamento do regime, em 1985⁶².

tamanha foi esta influência, principalmente na fase inicial do dito alinhamento, que culminou com um processo de *desterritorialização* do próprio *ethos* brasileiro, ou seja, de sua auto-alienação cultural.

⁵⁷ Categoria utilizada por Paulo Freire no capítulo dedicado às ações antidialógicas, na *Pedagogia do Oprimido*.

⁵⁸ A aproximação com as camadas populares, ainda que em uma relação de verticalidade, e a implantação da política nacionalista, acaba desagradando os setores das elites econômicas vinculados ao capital internacional e representados, no plano político, principalmente pela União Democrática Nacional – UDN, partido político liderado pelo jornalista Carlos Lacerda.

⁵⁹ É o Brasil do slogan “50 anos em 5”. O ponto fundamental desse governo foi a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para o Planalto Central, com a construção de Brasília, marco da arquitetura modernista do século XX.

⁶⁰ O governo Jango tenta implementar reformas de base, como reforma agrária, reforma urbana, incorporação de refinarias particulares, redução da dívida externa, dentre outras. Tais medidas, contudo, mexem diretamente com os interesses das elites econômicas do capital internacional, como os acionistas dos EUA, que temem por um avanço para o socialismo.

⁶¹ No Rio Grande do Sul, seu cunhado Leonel de Moura Brizola, em movimento denominado “Legalidade”, defende a posse de Jânio, que veio a ser empossado como Chefe de Estado, tendo por 1º Ministro Tancredo Neves, em um curto período de um parlamentarismo casuísta, que duraria até 1963, sendo, posteriormente, revogado por um plebiscito que restabelece o presidencialismo.

⁶² No fim dos anos sessenta, a ditadura civil-militar aumenta a repressão aos opositores ao regime, instituindo o Ato Institucional nº 5, que autoriza o governo à prática de atos de exceção, em nome da “segurança nacional”, inaugurando um período de censura, demissões, prisões ilegais, torturas e assassinatos por agentes do Estado.

No alvorecer dos anos setenta, os controles sobre a economia e os empréstimos internacionais produzem um surto de desenvolvimento econômico concentrado nas regiões centro-sul, conhecido como o período do “Milagre Econômico”. O Brasil se torna um “país urbano”, com a superação, pela primeira vez na história, da “população urbana” sobre a “população rural”, sendo, este, na verdade, um fenômeno característico deste século. Esse fenômeno não se restringiu ao Brasil. Ele é uma das marcas do século XX.

Na segunda metade dos anos setenta, a resistência armada de esquerda é aniquilada pelo aparato policial-militar do sistema ditatorial. Nesse mesmo período, ocorre a crise econômica internacional decorrente das altas do preço do petróleo, resultantes do conflito árabe-israelense.

Com a “abertura política”⁶³, o povo ocupa as ruas das principais cidades brasileira para pedir “Diretas já”, para a eleição presidencial. O Congresso frustra os movimentos populares mantendo, para o ano de 1985, eleições indiretas. Tancredo Neves, com apoio de uma dissidência do partido que deu sustentação à ditadura, vence Paulo Salim Maluf no colégio eleitoral, tendo como vice José Sarney (representante da “velha ordem”), que, com a morte do primeiro, antes da posse, acabou assumindo presidência da República e inaugurando a etapa denominada de “Nova República”.

Em 1986, o Brasil passa por um processo de hiperinflação e tenta combatê-lo através de uma sucessão de planos econômicos fracassados. Nesse período, é convocada uma assembleia constituinte para a elaboração da nova Constituição. Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a Constituição do Brasil, com vigência até nossos dias.

Na primeira eleição direta à presidência, pós-ditadura de 64, é eleito Fernando Collor de Melo, ex-governador de Alagoas, que logo renuncia o mandato em meio a um processo de Impeachment. Com a saída de Fernando Collor de Melo, assume em seu lugar o vice, Itamar Franco, que, nos dois anos de mandato, edita um novo plano econômico de estabilização monetária, denominado Plano Real, que é mantido até hoje, conseguindo controlar o processo inflacionário que corroía a economia nacional. Com tal medida, começa a cair a inflação e a aumentar o poder de compra das classes populares, ainda que em nível modesto, fazendo crescer a

⁶³ O governo concede anistia “ampla geral e irrestrita”, permitindo o retorno dos brasileiros exilados (dentre eles Paulo Freire).

economia nacional, após muito tempo de recessão e inflação. O ministro da economia de Itamar, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, com o ajuste econômico, ganha prestígio e popularidade e acaba vencendo o pleito de 1995, sendo, após, reeleito para novo mandato, governando o Brasil até o final do século XX.

Na América, além da grande depressão de 1929, outros fatos deixaram suas marcas, como a Revolução Mexicana (1910-1920), os três Golpes de Estado na Argentina (1930, 1966 e 1976), a Guerra do Chaco (1932-1935), as ditaduras no Cone-Sul na década de 70, a Guerra Civil na Guatemala (1961-1966), o Golpe de Estado no Uruguai (1973-1985), a Revolução Nicaraguense (1970-1979) e a Revolução em Cuba (1959).

Registra-se, ainda, a emergência na América Latina, entre os anos 60 e 70, de movimentos de contestação ao status *quo* dominante, como a Teologia da Libertação⁶⁴, a Filosofia da Libertação e a Pedagogia da Libertação, tendo por uma de suas lideranças o brasileiro Paulo Freire⁶⁵.

Na década de 80, as ditaduras sul-americanas vão cedendo espaço à redemocratização. É um novo momento, marcado pelo liberalismo, com privatizações, desregulamentação da economia, etc., por força da hegemonia do capitalismo no mundo. Essa tendência, todavia, mantém a exclusão das classes desfavorecidas, ampliando a fronteira entre a minoria mais rica e a maioria mais pobre. Assim, “à sombra” do modelo político-econômico dominante, começa a ascensão da esquerda, que, no início do século atual, vai retomar o poder na maioria dos países do sul da América. Esses governos têm em comum a implementação de políticas públicas voltadas para os setores excluídos da sociedade, embora com diferentes níveis de radicalização e transformação.

Paulo Reglus Neves Freire nasce em 1921, em Recife, logo após a Revolução Russa de 1917 e a Primeira Grande Guerra de 1914-1918 – um período histórico de grande ebulição que vai se estender até a metade do século XX. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar de Pernambuco, e Edeltrudes Neves Freire, dona de casa, conhecida como “Dona Tudinha”, Freire teve

⁶⁴ Sobre a Teologia da Libertação, ver Capítulo II, item 2.3, subitem 2.3.8 “Horizonte em Marx e em Freire”.

⁶⁵ Registra-se que neste momento histórico, além da Teologia da Libertação, emergem também, no cenário contra-hegemônico latino-americano a Pedagogia da Libertação e a Filosofia da Libertação, tendo como expoentes, respectivamente, Paulo Freire e Enrique Dussel, dentre outros.

dois irmãos, Armando e Temístocles, e uma irmã, Stela. Ele nasce em um lar ecumênico, eis que seu pai era espírita e sua mãe católica, religião esta que Freire acaba adotando.

A obra de Freire é uma referência para pesquisadores(as) e educadores(as) que, assim como ele, acreditam na possibilidade de transformação da sociedade e, sobretudo, demonstram comprometimento com as classes oprimidas.

A partir de sua existência como educador das classes populares e militante progressista, Freire construiu suportes teóricos para a interpretação das relações que se processam na realidade social e participou de ações de resistência às práticas e às concepções dominantes da sociedade de classes. Mais do que evidenciar as contradições que permeiam as relações sociais no sistema capitalista, demonstrou as possibilidades de sua superação a partir da denúncia de uma realidade opressora e do anúncio das possibilidades concretas e reais para a superação dessa mesma realidade.

Freire, em sua ação permanentemente transformadora da realidade, resgatou a centralidade do sujeito histórico, pressuposto esquecido pelas leituras estruturalistas de sua época, demonstrando a necessidade da ação educativa engajada, comprometida com as classes populares no sentido de sua libertação.

Três filosofias influenciaram decisivamente a construção freiriana, juntamente com a concepção teológica cristã e o movimento personalista de Mounier: o existencialismo, a fenomenologia e o marxismo. Acerca do assunto, enfatiza ARANHA⁶⁶ (1996, p. 206):

Antes de tudo, Paulo Freire é cristão. Seu cristianismo, porém, se embasa em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza que resulta dos privilégios sociais. Mantida a fé, sua formação intelectual se altera com o tempo, influenciada inicialmente pelo neotomismo. Percorre em seguida os caminhos da fenomenologia, do existencialismo e do neomarxismo. Seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade* (1965), ainda apresenta uma visão idealista marcada pelo pensamento católico. Já em *Pedagogia do oprimido* (1970) faz uma abordagem dialética da realidade, cujos determinantes se encontram nos fatores econômicos, políticos e sociais.

⁶⁶ No mesmo sentido, dizem VALEIRÃO, OLIVEIRA e GHIGGI: “É central retomar Freire porque influenciado por pensadores diversos, com eles soube dialogar, não permitindo nem o seu engessamento e nem a sua simplificação. Soube dialogar com eles e recriá-los. Assim, influenciado pelas correntes filosóficas existencialista, fenomenológica e marxista: 50/60 – *humanístico-existencial*, com o binômio oprimido-opressor; 60/70 – *mais marxista*, com a categoria classes oprimidas; 80/90 – *a opressão é discutida de maneira mais ampla*, ou seja, discutindo gênero, raça, ética, cidadania e autonomia, retomando princípios da fenomenologia, do existencialismo e do marxismo, manteve, sempre, classe social como conceito vigoroso capaz de manter unidade de análise e a possibilidade de reflexão de *totalidade*” (VALEIRÃO, OLIVEIRA, et al., 2008, p. 6).

Esse conjunto de escolas filosóficas, aparentemente inconciliáveis, forma o alicerce da práxis freiriana, que, para alguns autores, como Elias, é marcada pelo ecletismo:

A pedagogia de Paulo Freire oferece para a educação religiosa uma base filosófica interessante pelo seu pensamento educacional. Freire é claramente um eclético em sua abordagem teórica da filosofia da educação. Pode-se encontrar nele elementos da fenomenologia existencial – a análise do diálogo, a descrição da consciência humana, a situação limite, o encontro – como vários elementos do marxismo que vêm se acentuando no seu pensamento, entre eles: a análise da opressão, a visão da sociedade em termos de infraestrutura e superestrutura, a descrição da revolução e da mudança. Esse ecletismo, organizado num todo consistente, se constitui numa contribuição muito válida para a disciplina de filosofia da educação a qual tem sido tradicionalmente fragmentada por escolas antagônicas (ELIAS, 1996, p. 608-609).

Dos seus primeiros escritos até o exílio no Chile, sua obra é marcada pela influência humanista, com orientação personalista de Mounier⁶⁷, e pelo existencialismo cristão de Gabriel Marcel⁶⁸. Para Franco (1981), esse período pode ser considerado como a primeira etapa da obra de Freire⁶⁹. É um momento marcado pelo idealismo. No mesmo sentido, diz Scocuglia (1999, p. 60) que “as correntes existencialistas, personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista”.

Pela multiplicidade de correntes filosóficas que influenciaram sua obra, Freire foi alvo (e sua obra ainda é) de inúmeras críticas, como aquelas que ele narra, e sobre as quais reflete, na *Pedagogia da Esperança*. Acrescenta-se, ainda, na totalidade epistemológica, antropológica e filosófica de Paulo Freire, a influência

⁶⁷ Emmanuel Mounier (1905/1950), pensador francês, fundador, em 1932, da Revista “Esprit”, órgão de difusão do movimento “personalista” (uma filosofia a serviço da pessoa).

⁶⁸ Gabriel Marcel (1889/1973), filósofo francês, existencialista cristão, constrói a sua filosofia a partir da própria existência.

⁶⁹ Segundo Franco, que divide a obra de Freire em dois momentos, a visão personalista e as filosofias existencialistas continuaram a exercer influência no segundo momento, que tem início com a *Pedagogia do oprimido*, só que agora com a inegável influência marxista, ainda que no campo da superestrutura. Diz, ainda, que na “segunda fase dos escritos de Freire, definida pela ‘Pedagogia do Oprimido’, nota-se uma continuidade da linha personalista” (FRANCO, 1981, p. 49). Afirma, também que: “Além do personalismo, as filosofias existencialistas também exercem considerável influência nas concepções de Freire” (*Idem*, 1981, p. 50). Diz, ainda: “Por outro lado, apesar da aparente impossibilidade de reconciliação com as influências anteriores, é necessário observar as marcas crescentes e definitivas deixadas pelo marxismo nos escritos de Freire. Mais concretamente, pode-se afirmar que o materialismo histórico tem marcado mais profundamente as análises da realidade feitas por Paulo Freire principalmente a partir de 1970” (*Ibidem*, 1981, p. 50).

teológica do cristianismo, em especial do catolicismo, que adotou como religião. Todavia, a influência cristã, como bem acentua Aranha (1996, p. 206), “se embasa em uma teologia libertadora, preocupada com o contraste entre a pobreza e a riqueza que resulta dos privilégios sociais”. Freire era um dos integrantes do movimento da Teologia da Libertação⁷⁰.

Para Gadotti (1989), não seria mesmo possível agradar a todos um pensamento tão vigoroso, como o de Freire, com a repercussão mundial alcançada, não só pelo vigor ou pela repercussão, mas também, e, sobretudo, pela complexidade de sua obra, influenciada por diferentes correntes filosóficas, aparentemente inconciliáveis, como o *existencialismo* e o *marxismo*. Ademais, a própria radicalidade de sua práxis na luta para a conscientização dos *deserdados da terra*, no sentido da superação de uma *situação-limite* que os oprime, para alcançar a *libertação* ou, no mínimo, um *inédito viável*, não poderia deixar sua obra infensa às críticas. Sobre o tema, diz Gadotti (1996, p. 112):

A obra de Paulo Freire deverá continuar esfacelando-se em múltiplas direções, talvez até inconciliáveis. Ele não poderá ter o controle sobre isso, como Marx não é responsável pelo marxismo ou por tudo o que se fez em nome dele. E as críticas, positivas e negativas, também deverão continuar. Costumo dividir essas críticas em dois grupos distintos: primeiro daqueles que não aceitam suas ideias por preconceito ou por motivos ideológicos e aqueles que fazem a crítica do seu pensamento, mas do seu interior, isto é, aceitando seus pressupostos. Como mostrei no livro *Convite à leitura de Paulo Freire* (1989), os primeiros preferem chamar a Paulo Freire de “idealista”, “liberal”, “escola-novista popular”, “indutivista”, “espontaneísta”, “não-diretivo”, “neo-anarquista católico” e até “autoritário”. Os rótulos são muitos. O pensamento de Paulo Freire provocou muita polêmica entre aqueles que não aceitam seus pressupostos.

A comparação feita por Gadotti sobre as críticas recebidas por Marx e Freire é no sentido de que ninguém pode controlar as interpretações feitas pelos seus inúmeros seguidores. Nesse sentido, diz Freire (1999, p. 89):

Não posso ser responsabilizado, devo dizer, pelo que se diga ou se faça em meu nome, contrariamente ao que faço e ao que digo; não vale afirmar, como certa vez, alguém, com raiva, o fez: “Você pode não ter dito isto, mas pessoas que se dizem discípulas suas disseram”. Sem pretender, sequer de longe, me assemelhar a Marx, não porque agora, de vez em quando, se diga que ele “já era”, mas pelo contrário, precisamente porque, para mim, continua sendo, precisando apenas ser revisto, me vejo inclinado a citar uma de suas cartas, em que, irritado com

⁷⁰ Ver notas 64 e 65.

inconsequentes “marxistas” franceses, disse: “A única coisa que sei é que não sou marxista”.

E já que citei Marx aproveito para comentar críticas que se diziam marxistas a mim feitas nos anos 70. Algumas delas, como lamentavelmente não raro ocorre, não levavam em consideração dois pontos fundamentais: 1) Que eu não havia morrido; 2) Que eu não tinha escrito apenas a *Pedagogia do Oprimido*, menos ainda, só a *Educação como prática da liberdade*. Daí a impossibilidade de generalizar-se a todo um pensamento a crítica feita a um momento dele. Algumas delas válidas se centradas no texto *a* ou *b*, mas incorretas se estendidas à totalidade de minha obra.

Os trabalhos de Freire são o resultado de suas influências teóricas articuladas com sua leitura de mundo, ambas “ensopadas” pela sua experiência de vida, ou como diz Ana Maria Freire (2006, p. 393): “Paulo sistematizou, como podemos constatar, suas ideias e práxis em livros”. Sua vasta publicação se dá no período compreendido entre o final da década de 50 até a segunda metade da década de 90, tendo como principais obras: *Educação e Atualidade Brasileira*; *Educação como Prática da Liberdade*; *Extensão ou Comunicação?*; *Pedagogia do Oprimido*; *Ação cultural para liberdade*; *Cartas a Guiné-Bissau*; *Educação e Mudança*; *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*; *A Importância do Ato de Ler*; *Educação na Cidade*; *Pedagogia da Esperança*; *Política e Educação*; *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*; *Cartas a Cristina*; *À Sombra desta Mangueira*; *Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Indignação*.

Freire é um *dialético-dialógico*, como ele mesmo reconhece, o que pode ser observado a partir da seguinte reflexão de natureza epistemológica:

Subjetivismo ou objetivismo mecanicista, ambos antidialéticos, incapazes, por isso mesmo, de apreender a permanente tensão entre a consciência e o mundo.

Na verdade, só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora a anula ou a nega.

Nesse sentido, a visão dialética nos indica a necessidade de recusar, como falsa, por exemplo, a compreensão da consciência como puro *reflexo* da objetividade material, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de rejeitar também o entendimento da consciência que lhe confere um poder determinante sobre a realidade concreta (FREIRE, 1999, p. 101).

Sua práxis, portanto, está impregnada pela dialética, uma *dialética-fenomenológica*. “Paulo Freire afirma no texto “Acción Cultural Liberadora” que publiquei na Espanha no livro Paulo Freire: educación y concientización: ‘Minha perspectiva é dialética e fenomenológica’.” (TORRES, 1996, p. 125):

Paulo Freire, pela dimensão de sua práxis e grandeza de sua obra, é um clássico contemporâneo do pensamento pedagógico progressista, “um educador do povo”, digno de admiração e respeito por todos quantos lutam pela construção de um mundo mais justo e solidário. Nesse sentido, diz Paludo (p. 47, 2010):

Paulo Reglus Neves Freire – Paulo Freire – foi e continua sendo, dada a importância de sua obra e do seu exemplo de vida, “um educador do povo”, “um pensador da Educação Popular”, um “andarilho da utopia”, um “semeador da esperança” e um educador comprometido com a construção de um outro projeto de sociedade.

Freire faleceu em 02 de maio de 1997, na capital paulista, ficando conhecido, internacionalmente, como um dos maiores pedagogos contemporâneos, por sua vasta obra e, também, pela sua militância na causa dos explorados e oprimidos.

2. MAIS SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DO QUE CONTRADIÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DE MARX E DE FREIRE

Neste capítulo é feita a análise das categorias selecionadas para tentar diagnosticar as semelhanças⁷¹, as diferenças⁷² e as contradições⁷³ entre Marx e Freire, partindo das categorias da exploração em Marx e da opressão em Freire.

De acordo com a metodologia explicitada na Introdução, no tocante a Marx, parte-se da análise do conceito de exploração, descrevendo seus mecanismos, suas consequências, sua proposta (ou propostas) de superação e o horizonte almejado. Essa “caminhada” em Marx é desenvolvida a partir de cinco obras selecionadas, abordadas na sequência.

Entre as obras estudadas está *A Questão Judaica*, cujo critério de seleção é o conceito de emancipação humana, que, para Marx, é o horizonte de uma sociedade livre dos antagonismos de classes. O modelo de sociedade, na qual tal desiderato pode ser alcançado, é a sociedade comunista. O comunismo, portanto, no sentido atribuído por Marx, seria o modelo de sociedade emancipada.

Outra obra selecionada é *A Ideologia Alemã*. O critério para sua seleção é o desenvolvimento da concepção do materialismo histórico. Marx (e Engels) parte de uma materialidade, ou seja, de uma causa concreta e real: a existência do ser humano e a sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. É, pois, a partir dessa existência que Marx faz a sua análise da história, tendo como critério de verdade a prática social⁷⁴. A materialidade significa que existe um mundo objetivo externo ao homem que independe de sua consciência para existir, até mesmo porque ele é anterior ao próprio homem.

A seleção da terceira obra, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, justifica-se pela análise do conceito e das formas de alienação. Alienação não como na

⁷¹ Conforme foi definido na introdução, semelhança, segundo SANTOS, “é uma relação de equiparação. Diz-se que algo é semelhante a algo, quando e no em que ambos se equiparam” (SANTOS, 1963, p. 1118).

⁷² A diferença indica a falta de igualdade ou de semelhança (SANTOS, 1963, p. 493 – grifo do original).

⁷³ Há contradição, quando, simultaneamente, se afirma a presença e a ausência de um atributo, na mesma coisa e ao mesmo tempo. Assim há contradição quando se diz que, simultaneamente, A é B ou A não é B; ou seja, quando se afirma a presença do atributo B, e ao mesmo tempo a sua ausência em A. Só há realmente contradição, quando um atributo afirmando como presente e como ausente, é dado como simultâneo, pois se se afirma ora a presença, ora a ausência, não há propriamente contradição (Idem, p. 340).

⁷⁴ Ver subitem 2.3.3 “Epistemologia e Gnosiologia”, item 2.3, Capítulo II.

concepção hegeliana, na qual a realidade e a racionalidade se confundem: “o que é real é racional e o que é racional é real” (HEGEL, 1985, p. XV). Marx começa sua análise da alienação a partir do objeto do trabalho, passando para as outras formas mais gerais.

A quarta obra selecionada é o *Manifesto do Partido Comunista*, pelo seu caráter de crítica política à burguesia e também pelo uso, em muitas passagens, do conceito de opressão. Nessa obra, Marx, através do materialismo histórico, explica as causas, o processo e as consequências da ascensão da burguesia, fazendo a análise crítica e expondo o contraponto ao projeto de sociedade burguesa com o projeto de sociedade comunista.

A última obra selecionada é *O Capital*, a obra-prima de Marx, cujo objetivo é a análise do conceito de exploração capitalista. É nessa obra que vai se analisar o conceito do modelo específico de exploração capitalista, que é a *mais-valia*, no sentido de buscar entender a especificidade desta categoria para definir o modo de exploração capitalista, sem prejuízo da exploração genérica que está presente em qualquer modo de produção.

Essas cinco obras, portanto, serviram de *corpus* de análise para este trabalho. Através delas busca-se extrair os elementos necessários para a realização da análise proposta e para a construção da síntese de formação humana para Marx.

No tocante ao Freire, pretende-se fazer uma análise da categoria da opressão a partir de seu conceito, explicitando seus mecanismos, suas consequências, sua proposta (ou propostas) de superação e, como em Marx, o horizonte almejado. Para esta tarefa foram selecionadas cinco obras do autor, levando em conta, principalmente, seus períodos e as influências filosóficas inspiradoras de Paulo Freire⁷⁵, bem como o contexto conjuntural de cada obra.

A primeira é *Educação como Prática da Liberdade*. O objetivo principal é analisar o conceito de liberdade de Freire na transição de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. O momento de produção da obra é a década de 60. Outro fator determinante para a seleção dessa obra é o seu contexto histórico marcado pelo nacional-desenvolvimentismo e também pelo populismo. A outra razão para a escolha está na influência do personalismo cristão e do existencialismo no

⁷⁵ Ver item 1.2, Capítulo I.

pensamento de Paulo Freire. Registra-se, ainda, que esse é um momento de um Freire idealista.

A segunda obra selecionada é a sua obra-prima, *Pedagogia do Oprimido*. O critério principal para a seleção dessa obra está na análise do conceito, dos mecanismos e das consequências da opressão. O momento histórico também é importante para tentar compreender a radicalidade dessa obra em relação à anterior. Freire ainda está exilado no Chile e a ditadura civil-militar se consolida no Brasil, com a edição do Ato Institucional número cinco, o nada memorável AI5⁷⁶, culminando com o recrudescimento da repressão contra os que se opõem ao sistema. É nessa obra que Freire começa a fazer uso de categorias marxistas, ainda no âmbito superestrutural, sem, contudo, abandonar as influências personalista e existencialista.

A terceira obra selecionada é *Cartas à Guiné Bissau*. Freire já está residindo e trabalhando em Genebra. Trata-se do registro do chamado “período africano” de Freire. A principal razão da seleção dessa obra é o fato de Freire começar a trabalhar a análise infraestrutural⁷⁷. É relevante também a relação entre aprender e ensinar discutida pelo autor, porque em sua tentativa de reconstrução do país não chega para ensinar simplesmente, com um modelo salvacionista pronto. Pelo contrário, ele chega em um país arrasado materialmente, com uma cultura e uma história que constituem seu *ethos*, que não foram aniquilados pela invasão cultural dos colonizadores.

A quarta obra selecionada é *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. O critério de seleção foi a possibilidade de análise do processo de conscientização, sob o ponto de vista freiriano, que naquele momento histórico é sua proposta de superação da opressão; um provável e possível caminho para a libertação. Essa obra é escrita em um momento de arrefecimento, ainda que lento e gradual, do processo ditatorial no Brasil, momento de transição, segundo Ana Maria Araújo Freire (2006, p. 379).

E, por fim, a última obra selecionada é *À Sombra desta Mangueira*, escrita nos anos noventa. Nela, além do aspecto autobiográfico, Freire também faz uma reflexão sobre a pós-modernidade e trata de temas como suporte e mundo,

⁷⁶ Ato normativo editado em 13/12/1968, pela ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), no governo de Costa e Silva, restringindo arbitrariamente os direitos individuais e coletivos, em nome da “Segurança Nacional”.

⁷⁷ Ver Nota 165.

esperança, neoliberais e progressistas, gestão democrática, esquerdas e direita, dialogicidade, dentre outros, a partir daquele período histórico. Na ocasião, Freire já retornou do longo exílio e o Brasil vai consolidando o seu *status* de Estado Democrático de Direito.

Acrescenta-se, ainda, antes de adentrar na análise dos conceitos de exploração em Marx e de opressão em Freire, que, neste capítulo, também será analisada a concepção ontológica desses pensadores.

2.1 Marx e a categoria da exploração: uma tentativa de conceituação

Uma afirmação de Marx (em parceria com Engels) que, dentre tantas outras, atingiu grande repercussão pela sua originalidade e profundidade, e que servirá de premissa inicial para a elaboração da exposição a ser desenvolvida neste capítulo, é a seguinte: “A história de toda sociedade até hoje é a história da luta de classes” (MARX e ENGELS, 1990, p. 66). Essa é a premissa deste esboço teórico sobre a exploração nos processos de formação humana. Com essa máxima, Marx e Engels escrevem o primeiro parágrafo do *Manifesto do Partido Comunista*, de 1848, fazendo uma síntese singular da história das sociedades, alicerçada no materialismo histórico e dialético. Com efeito, não podem passar despercebidas a força e a sutileza de tal enunciado. Nessa exígua, mas excepcional sentença, os autores sintetizam a história da humanidade como a história da exploração do homem pelo homem, isso porque a luta de classes⁷⁸ nada mais é do que um efeito da exploração.

⁷⁸ A luta de classes não perdeu a centralidade na sociedade contemporânea, inobstante esta não seja a posição dominante. Os chamados *pós-modernos*, por exemplo, não compartilham desta posição. Ora, a exploração do trabalho pelo capital é uma realidade inescandível no presente momento histórico. O que pode ser argumentado é que as classes sociais no espectro contemporâneo não existem mais com as características bem definidas do século XIX, no qual era possível identificar as duas classes em conflito: a burguesia, de um lado, e o proletariado, de outro. Há, portanto, uma fragmentação na identidade das classes em conflito, por força das próprias mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que foi resultado da crise do desemprego estrutural, com ampliação dos serviços, não esquecendo, também, da expansão do chamado mercado informal, em que a exploração capitalista, através da extração da “mais valia” é ainda mais aguda do que no chamado mercado formal, por força da não observância, pelos patrões, dos direitos relativos à proteção ao trabalho. Assim, nem o trabalho perdeu sua centralidade e nem a luta de classes deixou de existir na contemporaneidade, assumindo, ambos, todavia, dimensões de maior complexidade do que no tempo de Marx. A fragmentação dos movimentos de luta emancipatória (negro, índio, feminino, direitos humanos, meio ambiente, sexo, etc.) também alimenta a ideia da diluição do conceito de classes sociais. A expansão do mercado especulativo, caracterizado pelo capital financeiro, que cada vez cresce mais no capitalismo do século XXI, contribui de forma efetiva para a acumulação de riqueza nas mãos de poucos – a classe dominante – em detrimento da maioria – a classe dominada.

Nesse sentido, ressalta Bottomore (2012, p. 214):

A exploração ocorre quando um setor da população produz um excedente cuja utilização é controlada por outro setor. As classes, na teoria marxista, só existem nas relações que mantêm uma com as outras, e essa relação gira em torno da forma de exploração que tem lugar em um determinado MODO DE PRODUÇÃO. É a exploração que dá origem à LUTA DE CLASSES.

Enfatiza-se, também, nessa máxima, a importância dos processos históricos para Marx. Os fenômenos socioeconômicos, dentre outros, são estudados na história; na história da humanidade, a partir da existência do ser humano, sendo este seu primeiro pressuposto. Eis aqui, portanto, o princípio fundante da concepção marxista: “a existência do ser humano”. Para Marx (e para Engels) é na própria história que se encontra a gênese e o desenvolvimento da exploração e, por consequência, da luta de classes.

Sobre o pressuposto de toda a história humana, dizem Marx e Engels (2009, p. 44):

O primeiro pressuposto de toda a história humana é, naturalmente, a existência dos seres humanos vivos. [...] Toda a historiografia deve partir desses fundamentos naturais e de sua transformação pela ação dos homens no curso da história.

Os autores, portanto, partem da realidade concreta da “existência dos seres humanos vivos”, como pressuposto de toda história, para, finalmente, chegarem à síntese relacional dos protagonistas (seres humanos) dessa história: a história da luta de classes; a história da exploração do homem pelo homem; a história dos explorados e dos exploradores.

Efetivamente, a divisão social do trabalho, em trabalho intelectual ou espiritual e em trabalho manual ou material; em trabalho do campo e da cidade; em trabalho do comércio e da indústria, interfere nos processos de formação humana, a partir do momento em que essa divisão deixa de ser natural e passa a ser artificializada pelas “necessidades” ou “exigências” do capital, resultantes do “determinismo” do mercado (a “mão invisível” do mercado). Assim, desde muito tempo, a escola (mesmo em seu estágio embrionário) está dividida no seu processo de formação, entre aqueles que dominarão e aqueles que serão dominados, pois o antagonismo de classes já estava

presente nas primeiras formas de civilizações, todavia sob outro modo de produção – e de exploração, em sentido específico⁷⁹.

Observa-se, portanto, a força conceitual da máxima transcrita no início do *Manifesto do Partido Comunista*, pois através de sua decomposição é possível extrair vários conceitos e categorias da concepção marxista de mundo e, claro, do próprio mundo. Tal concepção nada mais é do que o próprio mundo pensado dialeticamente do abstrato para o concreto, gerando o concreto pensado, ou seja, o conhecimento profundo; o conhecimento daquilo que está oculto pela ideologia hegemônica; o conhecimento que não é imediato; o conhecimento que não é dado, estático, imóvel ou definitivo, mas que é marcado pelo movimento, em permanente processo de construção, ou seja, em um contínuo devir.

A exploração, portanto, é uma categoria básica, fundamental, geradora de tantas outras categorias marxistas ou utilizadas pelo marxismo. O fundamento para tal assertiva é que se não existisse a exploração do homem pelo homem, tanto em seu sentido amplo como no sentido específico de “exploração capitalista”, não existiriam alienação, opressão, exclusão, repressão – dentre outras. Essas categorias decorrem, inelutavelmente, da categoria da exploração e nela interferem dialeticamente. A exploração, portanto, conduz ao antagonismo de classes, fenômeno histórico, socioeconômico, político e cultural, colocando de um lado os exploradores e de outro os explorados, ou, noutras palavras, em sentido específico da exploração capitalista: de um lado o capital e de outro o trabalho.

A exploração em Marx, segundo Bottomore, aparece em dois sentidos: um mais geral⁸⁰ e outro mais específico⁸¹. No sentido mais geral⁸², tem-se como

⁷⁹ Neste sentido, diz Manacorda (1997, p. 41): “Na Grécia encontraremos, embora com características diferentes, aspectos da educação do antigo Egito, que nos foram transmitidos e interpretados por autores gregos como: Heródoto, Platão, Diodoro de Sicília. Encontraremos, antes de tudo, a separação dos processos educativos segundo as classes sociais, porém menos rígida e com um evidente desenvolvimento para formas de democracia educativa. Para as classes governantes uma escola, isto é, um processo de educação separado, visando preparar as tarefas do poder, que são o ‘pensar’ ou o ‘falar’ (isto é, a política) e o ‘fazer’ a esta inerente (isto é, as armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento, mas, em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas. A respeito, convém lembrar que a distinção entre dominantes e dominados, passada em seguida para a nossa cultura, tem sua origem na escola pitagórica. Arquitas de Taranto escreve: ‘Toda a sociedade é formada de dominante e dominado: por isto, como terceiro elemento intervém a lei’”.

⁸⁰ **No geral:** “Termo usado por Marx em dois sentidos, o primeiro dos quais, mais geral, é a utilização de um objeto pelas vantagens que oferece – exploração de recursos naturais, de uma situação política, ou da moralidade hipócrita: ‘(...) em relação ao tráfico de crianças, os pais de classe operária

exemplo, o seguinte fragmento: “Uma vez terminada a exploração do operário pelo fabricante, isto é, logo que o operário recebe seu salário, caem sobre ele às outras partes da burguesia: o proprietário da casa, o merceeiro (*der Krämer*), o penhorista” (MARX e ENGELS, 1990, p. 73). Nesse fragmento, o termo exploração é utilizado em sentido abrangente, de caráter pejorativo, conforme definição de Bottomore. Ela tem um caráter mais genérico, porque não resulta diretamente do modelo específico de exploração capitalista, que é a extração da *mais-valia*, ocorrendo também em outros modos de produção.

No sentido mais específico, de exploração, assentada na *mais-valia*, diz Marx (2010b, p. 59):

O capitalista não produz a mercadoria por amor a ela, pelo valor-de-uso que encerra, nem para consumi-la pessoalmente. O produto que o interessa efetivamente não é o produto concretamente considerado, mas o valor excedente do produto acima do valor do capital consumido para produzi-lo. O capitalista adianta todo o capital, sem se preocupar com os papéis diversos que seus componentes desempenham na produção da *mais-valia*. Adianta igualmente esses componentes, não só para reproduzir o capital adiantado, mas também para produzir, acima dele, um *valor excedente*. Só pode converter em valor maior o valor do capital variável que adianta, trocando-o por trabalho vivo, *explorando* o trabalho vivo. Mas, só pode *explorar* o trabalho, adiantando ao mesmo tempo as condições requeridas para se efetivar esse trabalho: meios e objeto de trabalho, maquinaria e matérias-primas, isto é, transformando em condições de produção, soma de valor em seu poder. E só é capitalista, podendo empreender o processo de *exploração* do trabalho, por ser o dono das condições de trabalho e encontrar o trabalhador que possui apenas a força de trabalho. No Livro Primeiro já vimos que é justamente a propriedade desses meios de produção pelos não-trabalhadores que transforma os trabalhadores em assalariados e os não trabalhadores em capitalistas.

evidenciaram características que são verdadeiramente revoltantes e em muito se assemelham ao tráfico de escravos. Mas o capitalista, bom fariseu (...) denuncia essa ignomínia que ele mesmo criou, perpetua e explora (...)’ (O Capital, I cap. XV, 3). Num certo sentido, portanto, exploração é um termo pejorativo de caráter abrangente, bastante útil e de excepcional força polêmica; e por isso muito presente na investida crítica de Marx contra o capitalismo” (BOTTOMORE, 2012, p. 213).

⁸¹ **No específico:** “Mas *exploração* possui um outro significado mais preciso e, nesse sentido, é um conceito básico do MATERIALISMO HISTÓRICO. Em qualquer sociedade em que as forças produtivas se tenham desenvolvido além do mínimo necessário à sobrevivência da sua população, capacitando-a assim, pelos menos potencialmente para crescer, transformar-se e sobreviver às vicissitudes da natureza, a produção de um excedente torna possível a exploração, que é o fundamento da sociedade de classes. A exploração ocorre quando um setor da população produz um excedente cuja utilização é controlada por outro setor. As classes, na teoria marxista, só existem nas relações que mantém uma com as outras, e essa relação gira em torno da forma de exploração que tem lugar em um determinado MODO DE PRODUÇÃO. É a exploração que dá origem à LUTA DE CLASSES” (*Ibidem*, p. 213).

⁸² Exemplos de exploração no sentido genérico: a promessa de “salvação”, tendo como contrapartida uma doação em dinheiro ou em espécie. É uma forma de exploração da boa-fé. Outro exemplo, é o endividamento do trabalhador em comércio de propriedade do patrão, no próprio local de trabalho. Ambas têm o objetivo inequívoco de locupletamento econômico. Em muitos casos elas são tipificadas como crime em legislações de países que, ao menos no campo formal, são subscritores de tratados internacionais sobre direitos humanos.

Segundo Bottomore⁸³, a produção de um valor excedente, do qual o capitalista se apossa, em prejuízo do trabalhador, caracteriza o modo específico da exploração capitalista, denominado, por Marx, de *mais-valia*.

Para Marx, o processo de produção de mais-valia (valor excedente), é, por excelência, a forma específica do modo de produção capitalista⁸⁴: “O leitor já sabe que a produção de mais-valia ou a extração de trabalho excedente constitui o conteúdo e o objetivo específicos da produção capitalista, quaisquer que sejam as modificações do próprio modo de produção, relacionadas com a subordinação do trabalho ao capital” (MARX, 2010b, p. 341). Destaca-se, ainda, o seguinte: “E o direito fundamental do capital é a igualdade na exploração da força de trabalho por todos os capitalistas” (*Ibidem*, p. 336).

A produção de mais-valia ou a extração do trabalho, que é a forma específica de exploração capitalista, ocorre da seguinte maneira⁸⁵:

Vimos aqui que o capital – e o capitalista é o capital personificado, exercendo no processo de produção apenas a função de representante do capital –, no correspondente processo social de produção extrai dos produtores diretos, ou seja, dos trabalhadores, determinada quantidade de trabalho excedente, de graça, trabalho excedente que, na essência ainda é trabalho obtido por coerção, por mais que pareça resultar de livre estipulação contratual. Esse trabalho excedente é representado por mais-valia, e este se corporifica em produto excedente. Haverá sempre, necessariamente, trabalho excedente no sentido de trabalho que excede o nível das necessidades dadas (MARX, 2008b, 1082).

⁸³ “Assim, os diferentes tipos de sociedade, as classes neles existentes e a luta de classes, responsável pela dinâmica de qualquer sociedade podem, todos, ser caracterizados pela maneira específica segundo a qual a exploração se efetiva. No capitalismo, a exploração toma a forma de extração de MAIS-VALIA da classe operária pela classe dos capitalistas industriais, mas outras classes exploradoras, ou frações de classe, participam da distribuição da mais-valia. O acesso ao excedente, no capitalismo, depende da propriedade, e assim a classe explorada nesse modo de produção, o proletariado, vende a sua força de trabalho para sobreviver, embora também ela esteja dividida em frações segundo o caráter específico da força de trabalho que possui e vende (ver PROCESSO DE TRABALHO; DIVISÃO DO TRABALHO; CLASSE MÉDIA; CONSCIÊNCIA DE CLASSE)” - (BOTTOMORE, 2012, p. 214).

⁸⁴ Especificamente, sobre a exploração do modo de produção capitalista, diz, ainda, BOTTOMORE: “A exploração no modo de produção capitalista é diferente da que existe nos MODOS DE PRODUÇÃO NÃO-CAPITALISTAS porque ocorre normalmente sem intervenção da força ou de processos não econômicos. O excedente no modo capitalista de produção surge do caráter específico do processo de produção e, particularmente, da maneira pela qual este está ligado ao processo de TROCA. A produção capitalista gera um excedente porque os capitalistas compram a força de trabalho do operário por um salário que é, de fato, igual ao valor desta força de trabalho. Mas, porque possuem o controle da produção, os capitalistas extraem dos trabalhadores um trabalho maior do que o equivalente a esse salário. Marx discordou dos economistas políticos clássicos, que consideravam a exploração como resultado da troca desigual do trabalho por salário (ver VALOR DA FORÇA DE TRABALHO). Para Marx, a distinção entre trabalho e força de trabalho permite compreender que esta seja vendida pelo seu valor enquanto o primeiro cria o excedente. Assim, a exploração se produz, no modo capitalista, de produção, pelas costas dos participantes, oculta pela fachada da troca livre e igual (ver FETICHISMO e FETICHISMO DA MERCADORIA)” (*Ibidem*, p. 214).

⁸⁵ Ver subitem 2.3.5 “Mecanismos da exploração e da opressão”, item 2.3, Capítulo II.

Marx (2010b, p. 307) também aponta alguns efeitos⁸⁶ nefastos da exploração resultante da produção capitalista para a vida do trabalhador:

A produção capitalista, que essencialmente é produção de mais-valia, absorção de trabalho excedente, ao prolongar o dia de trabalho, não causa apenas atrofia da força humana de trabalho, à qual rouba suas condições normais, morais e físicas de atividade e de desenvolvimento. Ela ocasiona o esgotamento prematuro e a morte da própria força de trabalho. Aumenta o tempo de produção do trabalhador num período determinado, encurtando a duração da sua vida.

No que concerne à relação das formas de exploração com os modos de produção, nos diversos tipos de sociedades, dizem Marx e Engels (1990, p. 66):

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta.

Ainda, sobre o tema, complementam Marx e Engels (1990, p. 86):

A história de toda sociedade até nossos dias movimentou-se através de antagonismos de classe, que assumiram formas diferentes na diferentes épocas.

Mas, qualquer que tenha sido a forma assumida por esses antagonismos, a exploração de uma parte da sociedade por outra é um fato comum a todos os séculos passados. Portanto, não é de espantar que a consciência social de todos os séculos, a despeito de sua multiplicidade e variedade, se tenha movido sempre dentro de certas formas comuns, de certas formas de consciência que só poderão se dissolver completamente com o completo desaparecimento dos antagonismos de classe.

A exploração é um fato histórico e não natural, ou seja, o homem não nasce propenso a explorar o outro homem, ou ainda, o homem não é bom por natureza, como queria Rousseau⁸⁷ e, muito menos, mau por natureza, como preconizava Hobbes⁸⁸. O homem é um produto das circunstâncias e da educação, segundo a Tese III, sobre Feuerbach⁸⁹. Assim, qualquer que seja a forma de exploração, ela é

⁸⁶ Ver subitem 2.3.6 “Efeitos da exploração e da opressão”, item 2.3, Capítulo II.

⁸⁷ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): filósofo iluminista suíço, autor de *O Contrato Social* e *Origem das Diferenças entre os Homens*, dentre outras obras e escritos.

⁸⁸ Thomas Hobbes (1588-1679): filósofo inglês, autor de *Leviatã*.

⁸⁹ “A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. Por isso, essa doutrina chega, necessariamente, a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é posta acima da sociedade

histórico-social, e não uma condição humana, seja em sentido amplo e pejorativo, seja em suas formas específicas, ambas oriundas do antagonismo de classe. A exploração, como se pode observar, é uma categoria presente no processo histórico, a partir do advento da propriedade privada dos meios de produção e da divisão social do trabalho, e que no capitalismo ganha uma dimensão específica, que é a *mais-valia*.

2.2 Freire e a categoria da opressão: uma tentativa de conceituação

Freire não formula diretamente um conceito para opressão. Todavia, em uma breve passagem, na *Pedagogia do Oprimido*, ensaia uma exígua definição para essa categoria, ao dizer: “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1987, p. 64). No *Dicionário Paulo Freire*, também não existe um verbete específico sobre opressão, mas apenas sobre oprimido/opressor e sobre *Pedagogia do Oprimido*. Contudo, Freire fala sobre a desumanização como resultado da relação de opressão:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (FREIRE, 1987, p. 30).

A opressão, portanto, é “um controle esmagador”, uma “ordem”, injusta, geradora de violência, que impede o ser humano de *ser mais*. E a Pedagogia do Oprimido é aquela que faz “da opressão e suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (*Ibidem*, p. 32).

(por exemplo, em Robert Owen). A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como práxis *revolucionária*”. (MARX e ENGELS, 2009, p. 118).

Opressão, segundo Nascentes (1988, p. 452) é “s. f. Ato ou efeito de oprimir, estado do que se acha oprimido; dificuldade de respirar, estado de sufocação; jugo, tirania, estado do que vive sob o despotismo do outro, vexame, ação tendente a aviltar alguém; prostração das forças musculares, abatimento, estado em que o doente parece sentir a ação opressiva de um peso. (Do lat.: *opressio, ossis*)”.

Para que haja opressão é necessária existência de dois polos: de um lado os opressores, de outro os oprimidos. Mas quem são os opressores e quem são os oprimidos? Os primeiros são aqueles que “oprimem, exploram e violentam, em razão do seu poder [...]” (FREIRE, 1987, p. 30). Os segundos são “os condenados da terra”, os “esfarrapados do mundo” e os “que com eles realmente se solidarizem”. (*Ibidem*, p. 31). Citando Freire, diz Paludo (2010, p. 48), sobre os oprimidos: “Os oprimidos são, para o autor, os condenados da terra, os esfarrapados do mundo, as classes populares, os sem dinheiro, sem poder, sem trabalho, sem terra, com trabalho precarizado [...]”.

Acerca da relação de opressão, extrai-se do verbete OPRIMIDO/OPRESSOR, do Dicionário Paulo Freire, o seguinte fragmento:

São polos opostos das relações sociais de antagonismo. Fundamentalmente, oprimidos e opressores são classes sociais antagônicas e em luta. No entanto, é possível que se instaurem relações de opressão entre os próprios oprimidos. Enquanto seres envolvidos em uma relação de dominação, tanto oprimidos quanto opressores têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências. Só a práxis libertadora do oprimido é capaz de superar a opressão e restaurar a humanidade de ambos (OLIVEIRA, 2008, p. 294).

Sobre a opressão preleciona Paludo (2010, p. 47): “A opressão, entretanto, é uma categoria complexa, porque implica diretamente a dimensão pessoal e política e compromete para a ação, quando assumida”.

A opressão, além de reduzir o oprimido a um *não ser*, a uma *negatividade*, é também a autonegação de *ser mais*, segundo Freire (1989), pois o oprimido tem medo de ser, tem *medo da liberdade*. A opressão gera, portanto, uma *situação-limite* no ser humano. O oprimido, por força de uma *consciência intransitiva* ou, no máximo de uma *consciência ingênua*, vive na *cultura do silêncio* dos que não encontram alternativas para a superação do estado de opressão, não conseguindo vislumbrar o *inédito viável*. Vivem, portanto, os oprimidos imersos numa visão fatalista de mundo,

como se sua situação de oprimido, por exemplo, resultasse de um *decreto divino de natureza irrevogável*.

Diz, ainda, Freire, citando Simone de Beauvoir, sobre a intencionalidade dos opressores, na relação com o oprimido: “Na verdade, o que pretendem os opressores é ‘transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”. (FREIRE, 1987, p. 60).

A opressão é geradora de uma *situação-limite* no oprimido que, no entanto, pode ir sendo superada, através do esforço em atingir o *inédito viável*, que é a busca por *ser mais*. Freire destaca a importância da educação como mediação entre a *situação-limite* e o *inédito viável*, estabelecendo relação entre este e a libertação.

Sobre os inéditos viáveis, assevera Paludo (2001, p. 92):

Para Freire, os inéditos viáveis se concretizam na história, mediados pela ação reflexiva, que permeia os processos de construção em direção ao “ser mais”. Daí que todos os que não pertencendo às classes populares, mas assumindo com elas o compromisso da humanização, tenham que avançar na compreensão de que os processos não podem prescindir da efetiva participação teórica e prática.

Freire estabelece uma relação entre os sujeitos (suas culturas, seus cotidianos e os condicionantes macrossociais), a educação e as possibilidades de superação das situações de desumanização com as quais convivem.

Entre as situações-limite, geradoras da violência e os inéditos viáveis, que são as possibilidades de superação das situações-limite, encontra-se a educação, como ação reflexiva comprometida com a luta em direção ao “ser mais”.

Para que o oprimido possa, efetivamente, alcançar os *inéditos viáveis* é indispensável à consciência crítica da realidade concreta na qual ele está inserido. Com efeito, sem essa consciência não é possível a construção da utopia, no sentido de *denúncia e anúncio*, pois é com a aquisição dessa consciência crítica que o oprimido emerge de seu estado de imersão histórica, imersão calcada na *cultura do silêncio* e no *medo da liberdade*, que o coloca na exterioridade da totalidade hegemônica do opressor.

A consciência crítica é, portanto, o estágio necessário para que o oprimido supere a situação de imersão em que se encontra, pelo *medo da liberdade*. Trata-se da passagem de um estado de negatividade para um estado de positividade, ou seja, do exercício da possibilidade real e concreta de *ser mais*.

A opressão não é resultante de uma situação antropológica, mas de um processo social de dominação do ser humano pelo ser humano. A partir do momento em que o oprimido vai tomando consciência de sua realidade concreta e, sobretudo, da causa ou das causas dessa mesma realidade que o desumaniza, ele passa a reconhecer-se como protagonista de sua própria história, como sujeito capaz de lutar para a superação do seu estado de opressão. Esse reconhecimento faz com que o oprimido comece a vislumbrar a estrutura socioeconômica, política e cultural na qual está inserido, entendendo com maior clareza as causas do seu estado de opressão e os caminhos para sua superação.

No tocante a conscientização, diz Freire (1980, p. 26):

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem, ao aproximar-se da realidade, faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se *des-vela* a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em *estar frente à realidade* assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da *práxis*, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece ...

O dilema do oprimido, diante da estrutura de dominação na qual está imerso, está bem caracterizado no seguinte fragmento, extraído de um trabalho de grupo sobre educação popular, realizado entre 1971 e 1972:

Imersos na engrenagem da estrutura de dominação, os oprimidos temem a liberdade enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. A atitude de alojar o opressor dentro de si supõe uma dualidade que se instala na interioridade do seu ser. O oprimido percebe que, ao não ser livre, não o chega a ser autenticamente. Quer ser, mas tem medo de ser. Sua luta situa-se entre expulsar ou não o opressor de dentro de si. Entre desalienar-se ou manter-se alienado. Entre seguir prescrições ou ter

opções. Entre dizer sua palavra ou não ter voz, castrado em seu poder de criar, recriar e transformar o mundo.

Este é o trágico dilema dos oprimidos que cabe à sua pedagogia enfrentá-lo.

Daí a importância revolucionária de uma educação crítica e conscientizadora. É preciso compreender a injustiça de uma situação de opressão e trabalhar por uma realidade na qual os homens possam ser mais. A revolução do poder deve prolongar o que antes foi ação cultural dialética para depois instaurar a revolução cultural.

Assim, o poder revolucionário conscientizado e conscientizador não é um poder, mas um novo poder que não é apenas a sujeição necessária aos que pretendem continuar negando os homens, mas é o convite corajoso aos que querem participar da reconstrução da sociedade (ANÔNIMO, 1981, p. 110/111).

A superação da opressão é um processo e, como tal, demanda tempo, não acontecendo do dia para a noite, de forma mágica. Assim, a dicotomia que se instala no âmago do oprimido faz com que este ambicione, muitas vezes, a posição do opressor. Melhor dizendo, o oprimido, nesses casos, acaba idealizando a figura do opressor como um estado de positividade, ou seja, imaginando que a possibilidade de superação do seu estado está na inclusão ao próprio sistema que o oprime. Ora, tal premissa é falsa porque a sua inclusão não resolve o problema da opressão, pois incluir alguém em um sistema substancialmente e ideologicamente excludente não liberta, possibilitando, tão-somente, uma mudança de polo do oprimido, que de oprimido/excluído passa a opressor/incluído, mantendo-se a *ordem* opressiva. Não há, pois, libertação nesse processo, uma vez que, segundo Freire (1987), a libertação não é só do oprimido, mas também do opressor, libertando-se este do processo de desumanização do qual é o próprio causador, a partir da superação da opressão.

Acerca do aspecto conceitual, na relação entre opressão/libertação e exclusão/inclusão, prelecionam Ghiggi e Oliveira (2007, p. 25):

Ou seja, o problema, em Freire, não está localizado no emprego do termo exclusão, o que é necessário, ademais, para fortificar a crítica ao modelo vigente e para demonstrar que o modelo capitalista *exclui* e que isso é de sua própria natureza. O drama é empregar, como sólido, definitivo e natural, o termo *exclusão* e, especialmente, *inclusão*, sem consistência, ou melhor, sem esforço de coerência, ou seja, se há consistente crítica à exclusão – o sistema exclui –, por que brigar para *incluir* gente no modelo que *exclui*?

Ainda sobre o tema, diz Oliveira, no verbete EXCLUSÃO SOCIAL, do Dicionário Paulo Freire: “Assim como a exclusão social, que não aponta para a transformação revolucionária da sociedade, mas para a inclusão no sistema,

também a marginalidade faz lembrar mais a integração do que a libertação” (OLIVEIRA et al, 2008, p. 169).

Na libertação, ao contrário, ocorre a superação da dicotomia opressor/oprimido, pois com a conscientização, a partir de uma visão crítica da realidade objetiva e também do processo histórico no qual está inserido, o oprimido supera o estado de não ser, de negatividade, de exterioridade, tornando-se sujeito da construção de um novo processo histórico, através da práxis. Nessa nova etapa o oprimido expulsa o opressor alojado no interior do seu ser, pois a ideologia do opressor não está mais na *ordem do dia* do oprimido. Ademais, com a libertação não só o oprimido é libertado, como também o próprio opressor.

No que concerne à superação da dicotomia entre opressor-oprimido, refere Paludo (2001, p. 79):

Para Paulo Freire, a superação da contradição opressor-oprimido, tanto da parte do opressor que se descobre opressor, quanto pelo oprimido que se descobre oprimido, não pode ser superada idealisticamente (no nível da consciência somente). Para ser radical e efetivamente acontecer, ela necessita da inserção concreta dos sujeitos na erradicação da situação de opressão. Para o opressor, significa comungar com a luta dos oprimidos e nela inserir-se, deixando de querer ser opressor e, para o oprimido, significa juntar-se com seus pares e desencadear processos de libertação das situações opressoras (transformação da situação concreta material e espiritual que gera a opressão). É importante explicitar que, para Freire, a opressão não se reduz à dimensão da exploração econômica, abrange, também, a dominação cultural e política, as discriminações étnicas, de gênero, religiosas e de orientação sexual, bem como as relações predatórias com a natureza. Todas estas opressões são condicionantes construídos historicamente que impedem o homem de realizar sua vocação humana no sentido de ser mais.

A libertação é um conceito central na *Pedagogia do Oprimido*, que consiste na práxis para a transformação do mundo. Sobre esta pedagogia, diz Freire (1987, p. 41):

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

A opressão, portanto, é um estado de negatividade do ser humano que acontece na história e que, portanto, pode ser superada no âmago desta mesma história. É a negação ontológica de *ser mais*.

2.3 Semelhanças, diferenças e contradições entre Marx e Freire

Adentrando o campo da análise das *semelhanças, diferenças e contradições* entre Marx e Freire, a partir das categorias e das obras selecionadas, é necessário que, em primeiro lugar, se estabeleça a gênese e a delimitação do campo de abordagem dos autores trabalhados.

2.3.1 Gênese e delimitação do campo de abordagem

A *gênese* em Marx está na própria humanidade: “O primeiro pressuposto de toda a história humana, é, naturalmente, a existência dos seres humanos vivos” (MARX e ENGELS, 2009, p. 44). No mesmo sentido, inobstante sua influência cristã, para Paulo Freire a gênese de sua abordagem está “nos homens”: “O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos” (FREIRE, 1987, p. 73).

Atente-se que, para Marx, a gênese está “nos seres humanos”, enquanto que para Freire está “nos homens”. Abrindo-se um parêntese, Freire foi criticado por feministas americanas por ter utilizado uma linguagem, segundo elas, sexista⁹⁰, na *Pedagogia do Oprimido*. Ainda que não tenha tido a intenção, pois utilizou a expressão “homens” no sentido de humanidade, com sua conhecida humildade intelectual e capacidade de autocrítica, na *Pedagogia da Esperança*, fez uma reflexão sobre o assunto, reconhecendo o equívoco e buscando sua correção⁹¹.

Feita essa ressalva necessária, o ponto de partida de suas abordagens os *aproxima*, pois, para eles, o “germe” da história é físico, e não metafísico. É antropológico e não teológico, muito embora a concepção cristã de Freire. Com efeito, é a partir do ser humano (“dos homens”, para Freire), delimitado pela história – e não fora dela – que ambos realizam suas abordagens. É na história, pois, que acontece o movimento dos que nela estão inseridos, construindo-a e sendo por ela

⁹⁰ “Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção.

De modo geral, comentando o livro, o que lhes parecia positivo nele e a contribuição que lhes trazia à sua luta, falavam, invariavelmente, do que consideravam em mim uma grande contradição. É que, diziam elas, com suas palavras, discutindo a opressão, a libertação, criticando com justa indignação, as estruturas opressoras, eu usava, porém, uma linguagem machista, portanto, discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres” (FREIRE, 1999, p. 66).

⁹¹ “Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher* e *homem* ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfeiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (*Ibidem*, p. 68).

construídos, dialeticamente. Dessa forma, a intencionalidade de “delimitação” não tem um sentido reducionista ou restritivo, mas de demarcação do campo de análise de Marx e Freire. A abordagem de ambos é delimitada pelo espaço/tempo da história, de uma história que é dinâmica, e não estática, na qual os homens não são determinados, mas condicionados, condicionando-a, dialeticamente. Sendo assim, o *a-histórico* não é objeto de análise, posto que está fora da delimitação da abordagem dos autores pesquisados. Diz Freire (1995, p. 19): “A História é tão vir-a-ser quanto nós, seres limitados e condicionados, e quanto o conhecimento que produzimos. Nada por nós engendrado, vivido, pensado e explicitado se dá fora do tempo, da História. Ter certeza, estar em dúvida, são formas históricas de estar sendo”. Diz, ainda: “Seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História” (Idem, p. 19).

É, pois, na história que está inserida a possibilidade de progresso, de transformação. É na história que se pode *ser mais*, constituindo-se em possibilidade e não em determinação.

A proposta de educação problematizadora deixa nítida a visão progressista de Freire (1987, p. 73):

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” –, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro.

Em Marx, não é diferente, pois a ideia de progresso⁹² também está presente no marxismo, salvo exceções⁹³. Todavia, não se trata de um progresso linear, sem

⁹² “Há uma concepção de progresso claramente subjacente à teoria da história de Marx (ver MATERIALISMO HISTÓRICO), embora não seja explicitada integralmente em nenhum momento. Numa breve nota ao fim de sua introdução aos *Grundrisse*, referindo-se à relação entre o desenvolvimento da produção material e da produção artística, Marx observa que ‘o conceito de progresso não deve ser entendido em sua abstração habitual’. No ‘Prefácio’ à *Contribuição à crítica da economia política* de 1859, ele ordena os principais modos de produção numa série de ‘épocas do progresso da formação econômica da sociedade’ e, no mesmo texto, define as condições nas quais podem surgir ‘relações de produção novas, superiores’. Os elementos fundamentais dessa concepção em grande medida implícita são, primeiro, que o progresso cultural – ‘o desenvolvimento completo das possibilidades humanas’, a emancipação humana no sentido mais amplo – depende do ‘pleno desenvolvimento do domínio humano sobre as forças da natureza’ (*Grundrisse*, p. 387-88), isto é, do crescimento da capacidade produtiva e, em épocas modernas, particularmente do avanço da ciência. E, segundo, que o progresso não é considerado, como nas teorias evolucionistas de Comte e

variações, mas de um progresso com avanços e recuos, novos avanços e novos recuos, que vão se excluindo e se complementando dialeticamente. É o progresso no sentido de que a história está sempre em movimento, permeada por contradições, não sendo algo dado e acabado: é um permanente devir.

Freire também não vê o progresso de forma gradual, estruturada e harmônica, muito embora sua influência cristã, justamente porque sua análise não é *a-histórica*. Nesse sentido, revela: “Assim é que sempre entendi Deus – uma presença na História que não me proíbe de fazê-la mas me empurra em favor da transformação do mundo, com o que se restaura a *humanidade* de exploradores e de fracos” (FREIRE, 1995, p. 85).

2.3.2 Ontologia

Outro aspecto a ser analisado é o *ontológico*. Para Marx, o trabalho é ontológico, ou seja, pelo trabalho o ser humano constrói a sociedade e se constrói a si próprio como indivíduo. Para Freire, a ontologia está na cultura⁹⁴. Assim, se a cultura é ontológica em Freire, qual a ontologia da cultura para Freire? Basicamente, cultura para Freire (2005a) é a transformação da natureza pelo trabalho no curso da história. Seu conceito de cultura é amplo, porque envolve a transformação material e a transformação imaterial da natureza, neste último caso da própria natureza

Spencer por exemplo, como um processo gradual, contínuo e integrado, mas antes se caracteriza pela descontinuidade, pela desarmonia e por saltos mais ou menos abruptos de um tipo de sociedade para outro, e realizados basicamente pela luta de classes” (BOTTOMORE, 2012, p. 447).

⁹³ “Por outro lado, sempre houve marxistas que procuraram limitar a significação da ideia do progresso, a qual abre caminho para a introdução de juízos de valor numa teoria que consideram puramente científica. Foi essa a posição de alguns pensadores da Segunda Internacional, como, por exemplo, Kautsky e a maior parte dos austromarxistas, que se apegavam rigorosamente à noção de ‘determinação pelo econômico’, embora muitas vezes se vissem obrigados a enfrentar a questão dos objetivos éticos do socialismo (Kautsky, 1906). Essa é também a posição de muitos marxistas estruturalistas contemporâneos, notadamente Althusser, que se preocupam acima de tudo com estabelecer o caráter rigorosamente científico do marxismo, em oposição ao pensamento ideológico, que inclui todas as formas de HISTORICISMO” (*Ibidem*, p. 448).

⁹⁴ “O homem como um ser de relações está no mundo e com o mundo, enfrentando os desafios que natureza lhe coloca, precisando, inicialmente, encontrar meios para responder às suas necessidades básicas de sobrevivência. Pelo trabalho instala um processo de transformação que produz, num primeiro nível, uma cultura de subsistência que lhe permite sobreviver. Assim faz a casa, suas roupas, seus instrumentos de trabalho, criando também modos de relacionar-se com os outros e com os processos cósmicos, com divindades e consigo mesmo. Com isso, se reconhece como sujeito que, ao interferir e transformar os elementos que estão à sua disposição na natureza e no mundo que o rodeia, produz cultura, expressa de diferentes modos e com diferentes linguagens, humanizando aquilo que toca, quer pertencendo a uma cultura letrada ou iletrada. Essa humanização se dá à medida que homens e mulheres respondendo a uma necessidade transcendental, espiritual e estética fazem cultura, manifestando determinados padrões de comportamento e representações da vida vivida” (OSOWSKI, 2008, p. 107-108).

humana, como, também, da sociedade, objetiva e subjetivamente. Envolve, portanto, a relação do ser humano com a natureza, dos seres humanos entre si e do ser humano com símbolos por ele produzidos.

Prefaciando a *Pedagogia do oprimido*, diz Fiori (1987, p. 18): “A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica” Com efeito, Freire dá ênfase à cultura como resultado da intervenção do homem na natureza, o qual ao fazer cultura humaniza-se. A pronúncia da palavra, que é manifestação cultural, forma e transforma o mundo. “A palavra instaura o mundo do homem (*Ibidem*, p. 19). “Não há homem absolutamente inculto: o homem ‘hominiza-se’ expressando, dizendo o seu mundo. Aí começam a história e a cultura” (*Ibidem*). A palavra, para Freire é práxis, “não apenas designa as coisas, transforma-as” (*Ibidem*). Sobre isso, assevera Freire (1987, p. 77) que “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

Cabe aqui uma reflexão mais demorada: a “palavra verdadeira” é transformadora do mundo? Acredita-se que não é somente com a “palavra” que começam a história e a cultura, embora ela seja um elemento constituinte da história e da cultura, mas, também, e principalmente, com a intervenção material do homem na natureza. E como se dá essa intervenção? Como se transforma a natureza em cultura? No fragmento a seguir, Freire aproxima-se mais de Marx, sob o prisma ontológico, porque explica como se faz cultura:

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica criação, a transformação exercida pelos homens a implica.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (FREIRE, 1987, p. 92).

Merece ênfase a seguinte afirmação “os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história [...]”. Nesse fragmento, Freire é explícito ao asseverar que a cultura e a história são resultados da “ação” humana sobre o mundo e no mundo. Ele é enfático ao falar em “ação”. Ora, como se dá a ação do homem na natureza para criar cultura? Através de um movimento

material, mais especificamente manual, nos primórdios da civilização. Esse movimento material de construção de cultura é o *trabalho*. Com efeito, sem trabalho não há cultura, não há transformação da natureza. O corte de um galho de uma árvore e a extração de um minério, para a construção de um machado, que são um ato e um fato cultural, e um ato e um fato histórico, não acontecem sem a intervenção material (manual) do homem na natureza.

Por outro lado, a palavra, que nasce de uma necessidade material de entendimento entre os seres humanos, também é uma expressão cultural e, como tal, resultado de um trabalho anterior, um trabalho de construção de sinais sonoros ou não, como meio de comunicação e entendimentos entre os seres humanos.

Por fim, Freire, não se afastando de Marx na premissa sobre o que é ontológico, afasta-se, todavia, na conclusão, conforme mostra o fragmento abaixo:

E pareceu-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem *em* sua e *com* sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana (FREIRE, 2005a, p. 116-117).

Freire é claro em afirmar que somente se constrói cultura pelo trabalho: “A cultura como o resultado de seu trabalho” (*Ibidem*). Ora, sendo assim, em tese, não é a cultura que está na base da hominização do ser humano e da transformação da natureza – pois ela é efeito, e não causa – mas, sim, o trabalho. Todavia, ainda que Freire reconheça, na premissa, que o trabalho é formador de cultura, o ontológico para ele reside no efeito *cultura* e não na causa *trabalho* da relação do homem com a natureza e dos seres humanos entre si. A “experiência humana”, para ele, é adquirida através da cultura e não do trabalho, embora aquela seja resultado deste.

Ainda sobre o tema (1978, p. 134), diz Freire, citando Marx:

A discussão em torno do trabalho, que “é, em primeiro lugar, um processo entre a natureza e o homem, processo em que este realiza, regula e controla, por meio de sua própria ação, seu intercâmbio de matéria com a natureza”, abre, por sua vez, a possibilidade ao debate em torno da cultura, que, em si, constitui uma unidade de estudo das mais importantes.

A cultura e a identidade nacional. As positivities e as negatividades desta cultura. A necessidade de superação das últimas, que Cabral costuma chamar de “fraquezas” da cultura. A cultura e a produção do arroz. A cultura e a saúde. A cultura e a comida. A cerâmica, a escultura em madeira, a dança. A invasão cultural. A alienação cultural.

Para Marx, o trabalho que humaniza não é o trabalho explorado, no sentido específico e genérico da expressão. Dessa forma, o *status* ontológico atribuído ao trabalho, por Marx, refere-se ao *trabalho vivo*, ao *trabalho concreto*, ao *trabalho útil* e não àquele trabalho do qual se extrai a *mais-valia*, ou seja, o trabalho morto, abstrato, reificante. O trabalho específico do modo de produção capitalista e/ou trabalho explorado de qualquer natureza (como o trabalho escravo, por exemplo) não são ontológicos.

No tocante ao aspecto ontológico do trabalho (daquele que ao mudar a natureza, muda a própria “natureza” humana), diz Marx (2010b, p. 211):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços, pernas, cabeça, mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Refere, ainda, Marx (2010b, p. 64-65), reforçando o aspecto ontológico do trabalho, que “O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana”.

Assim, sob o prisma ontológico, enquanto para Marx o ser humano transforma a natureza e se transforma pelo trabalho, para Freire o trabalho é o meio para se fazer cultura, ou seja, o ontológico para ele está no “efeito cultura” e não na “causa trabalho”. Assim, para Freire, o ser humano humaniza-se pela cultura.

2.3.3 Epistemologia e Gnosilogia

Sob o prisma *epistemológico* é mister ressaltar que para ambos existe uma realidade objetiva, uma realidade independente⁹⁵. Mas, o conceito de realidade concreta⁹⁶ para Marx é o mesmo que para Freire? Qual é a *ontologia da realidade* para cada um, ou seja, o que é realidade? Na expressão de Zanella (2007, p. 118), realidade para Marx é “uma totalidade estruturada dialeticamente que pode vir a ser racionalmente compreendida” e para Freire é “o fenômeno”, que é igual “aquilo que aparece à consciência”.

Freire (1987, p. 37) define realidade objetiva da seguinte forma:

“A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”.

Para Freire, consciência e mundo se dão ao mesmo tempo. Diz Freire (1987, p. 70), que “‘A consciência e o mundo’, diz Sartre, ‘se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela’”. Na verdade, Freire vê a realidade objetiva como o mundo em si, mais a percepção⁹⁷ que o ser humano faz dele através da consciência. Nesse sentido, afirma que:

A *consciência de*, a *intencionalidade* da consciência, não se esgota na racionalidade. A consciência do mundo que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (FREIRE, 1995, p. 75-76).

⁹⁵ “Em relação ao problema epistemológico, o autor diz, em ‘Educação como prática de liberdade’: ‘Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo’ (TORRES, 1981, p. 28).

⁹⁶ “Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade” (FREIRE, 1986, p. 35).

⁹⁷ “Os personalistas franceses, que lutaram na resistência contra o nazismo, defenderam a singularidade da pessoa humana. Mounier afirma que esta não pode ser ‘tratada como objeto’. E, em seguida, dirá, expressando claramente sua dimensão idealista, ‘[...] não podemos falar do mundo, senão em relação da consciência que o percebe’.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 21).

O autor diz, ainda, que “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo” (*Idem*, 1980, p. 26-27).

Para Freire, a relação consciência/mundo acontece reciprocamente. Para Marx, o mundo é anterior à consciência, pois não é a consciência que determina a realidade, mas, ao contrário, é a realidade que determina a consciência: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência” (MARX e ENGELS, 2009, p. 52).

Freire, à primeira vista, trabalha com uma postura “ecclética”⁹⁸ ao responder a questão da prioridade entre a consciência e o mundo, afirmando que ambas ocorrem simultaneamente, ou seja, o conhecimento se dá, ao mesmo tempo, subjetivamente e objetivamente. Todavia, esse *aparente* ecletismo é esclarecido por Freire ao dizer que o ponto de partida está nos homens. Afirma, ele:

Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados (FREIRE, 1987, p. 74).

Diz, ainda, Freire (*Ibidem*, p. 92): “Daí em diante, este ser, que desta forma atua e que, necessariamente, é um ser consciência de si, um ser ‘para si’, não poderia ser, se não *estivesse sendo*, no mundo com o qual está, como também este mundo não existiria, se este ser não existisse”.

Nesse particular, existe uma *diferença* fundamental de ordem epistemológica, entre Freire e Marx: a postura de Freire pode ser definida como “inclassificável”⁹⁹, se

⁹⁸ “Por outro lado, o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da práxis; da ação e reflexão. Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar. Não há por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro” (FREIRE, 2006, p. 28).

⁹⁹ “A questão da tensão consciência/mundo, que envolve suas relações mútuas levou Sartre a dizer que “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”. As relações entre ambos são naturalmente dialéticas, não importa a escola filosófica de quem as estuda. Se mecanicistas ou idealistas não podem alterar a dialética consciência/mundo e subjetividade/objetividade, isso não significa que nossa prática idealista ou mecanicista esteja eximida de seu erro fundamental. Alcançam rotundo fracasso os planos de ação que se fundam na concepção da consciência como fazedora arbitrária do mundo e defendem que mudar o mundo demanda antes “purificar” a consciência moral. Da mesma

a análise se restringir aos dois grandes campos da filosofia que sustentam a discussão sobre a prioridade entre consciência e matéria¹⁰⁰, o idealismo e o materialismo. Todavia, se a discussão puder extrapolar esses dois campos, é possível cogitar, não sem risco de fortes críticas, que a posição de Freire, quanto à prioridade, segundo Zanella (2007, 113), é uma “concepção múltipla da realidade”; uma concepção *mista*.

Entende-se, pois, que, embora dialética, provavelmente dialético-fenomenológica¹⁰¹, a postura de Freire não é a mesma de Marx. Para Freire, a consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo, dialeticamente, não havendo prioridade entre sujeito e objeto, mas, o mundo só passa a ser mundo a partir do momento em que é percebido pelo elemento humano. Marx, por seu turno, situa-se, notadamente, entre os materialistas dialéticos que “elevam a matéria a uma categoria de importância primordial” (TRIVIÑOS, 1987, p. 21).

No campo *gnosiológico*¹⁰², no tocante à possibilidade de conhecimento da realidade, para Freire a realidade pode ser conhecida; ela “se dá como objeto cognoscível”, diante da “qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26). O mesmo ocorre em relação a Marx, ao defender ardorosamente o conhecimento científico como forma superior de conhecimento; um conhecimento infenso à influência da ideologia¹⁰³.

forma, projetos baseados na visão mecanicista, segundo a qual a consciência é puro reflexo da materialidade objetiva não escapam à punição da História” (FREIRE, 1995, p. 21).

¹⁰⁰ “Isto significa que, diante do problema fundamental da Filosofia, o da *ligação entre o material e o espiritual*, não cabem senão duas respostas. Uma está representada pelo *Idealismo Filosófico* que considera primário o *espírito*, a *idéia*, o *pensamento*, a *consciência*. A outra pelo *Materialismo Filosófico*, que diz o contrário, que é a *matéria* o primeiro, que ela existiu antes do pensamento. A *idéia*, a *consciência*, seria o aspecto secundário. Sendo assim, os idealistas acham que foi a *consciência*, a *idéia*, que criou a realidade objetiva, os materialistas consideram o espiritual como derivado do material” (TRIVIÑOS, 1987, p. 18).

¹⁰¹ “Minha perspectiva é dialética e fenomenológica” (TORRES, 1996, p. 125).

¹⁰² Para um maior aprofundamento, ver posição de Torres, sobre o tema: “Na teoria do conhecimento presente em Freire e entendida como ‘um conjunto sistemático de proposições que se referem às relações existentes entre um sujeito cognoscente e um objeto conhecido’, encontramos, em primeiro lugar, uma postura otimista: o conhecimento é possível. Em segundo lugar, se bem que consciência e mundo constituam-se mutuamente (sujeito-objeto), um implica o outro, mas, ao mesmo tempo, se diferenciam. Existe uma distância entre a realidade objetiva e o sujeito cognoscente. Em terceiro lugar, o trabalho de aproximação mútua implica uma ação, um produto e um sentido. A ação é a elaboração das linhas de pensamento. O produto é o conhecimento dessa realidade ou mundo sociocultural. E o sentido é a transformação desse mundo: sua humanização, isto é, a identidade do homem no mundo através de um compromisso com o mundo”. A partir dessa perspectiva, Freire assume a concepção dialética do conhecimento para a qual o pensamento é uma etapa do processo de conformação da realidade objetiva e representa um retorno reflexivo que interioriza o objeto. A dicotomia sujeito-objeto supera-se no conceito que, apesar de próprio da subjetividade, também supõe e inclui a objetividade: é um concreto pensado” (TORRES, 1981, p. 28).

¹⁰³ Ideologia no restrito e negativo expresso na obra *A Ideologia Alemã*.

Já o critério de verdade, para ambos, está na prática social. É o que afirma Marx (2009, p. 120) na II Tese sobre Feuerbach:

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na *práxis* que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da *práxis*) é uma questão puramente *escolástica*.

Para Freire, o diálogo acontece no mundo, entre seres humanos, no âmbito da história. É através da ação dialógica, que acontece na prática cotidiana de homens e mulheres, que germina o conhecimento, o qual é produto das relações intersubjetivas e das relações dos homens com a natureza. Nesse aspecto, ambos *aproximam-se*.

2.3.4 Algumas formas de utilização das expressões *exploração* e *opressão*, pelos autores trabalhados

No tocante às *categorias da exploração e da opressão*, que juntamente com a *formação humana* são as categorias fundamentais desta dissertação, tanto para Marx quanto para Freire, as relações sociais não são harmônicas, nem estáticas. Para ambos, a contradição está presente nas relações intersubjetivas. Relações estas que acontecem na história. É a contradição que movimenta a história. Na base dessas relações, estão a exploração e a opressão.

No tocante à categoria da exploração, Marx, como foi visto no item anterior, fala de duas formas de exploração, uma específica do modo de produção capitalista, que consiste na *mais-valia*, e outra genérica, que consiste na vantagem indevida obtida por um ser humano sobre o outro ou por uma coletividade sobre outra, ou, ainda, por um ser humano em relação a uma comunidade. Esta acontece em todos os modos de produção, através da exploração do trabalho ou da boa-fé de oprimidos. Enfatiza-se, que a “mais-valia” é forma de exploração específica do modelo capitalista.

Freire também utiliza muito a categoria da exploração, tanto em um sentido como no outro. Ademais, em determinadas passagens de sua obra, ele utiliza exploração e opressão como sinônimo, como no fragmento a seguir:

Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores.

Em face de tudo isto é que se coloca a nós mais um problema de importância inegável a ser observado no corpo destas considerações, que é o da adesão e consequente passagem que fazem representantes do polo opressor ao polo dos oprimidos. De sua adesão à luta destes por libertar-se. Cabe a eles um papel fundamental, como sempre tem cabido na história desta luta.

Acontece, porém, que, ao passarem de exploradores ou de espectadores indiferentes ou de herdeiros da exploração – o que é uma convivência com ela – ao pólo dos explorados, quase sempre levam consigo, condicionados pela “cultura do silêncio”, toda a marca de sua origem. Seus preconceitos. Suas deformações, entre estas, a desconfiança do povo. Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber (FREIRE, 1987, p. 47).

Na citação acima, como foi dito, Freire utiliza *exploração* como sinônimo de *opressão*, pois começa falando de oprimidos e opressores e continua, na mesma reflexão, substituindo opressão por exploração; oprimido, por explorado; e opressor, por explorador. Nesse fragmento, portanto, Freire utiliza dois vocábulos diferentes, com o mesmo sentido.

Freire também dá a cada categoria o seu sentido próprio: “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração” (FREIRE, 1987, p. 51). Nesse fragmento, Freire diz que os oprimidos aceitam o estado de exploração em que vivem, porque não tomaram consciência das razões de seu estado de opressão. Está bem clara a diferença entre uma e outra expressão no fragmento.

Marx, reforçando essa perspectiva, ou seja, tratar cada categoria com seu sentido específico, assevera: “Mas a moderna propriedade privada burguesa é a última e mais perfeita expressão da fabricação e apropriação de produtos que se baseia em antagonismos de classes, na exploração de uns por outros” (MARX e ENGELS, 1990, p. 80). Na página seguinte da obra citada, no mesmo sentido, refere:

Mas o trabalho assalariado, o trabalho do proletário, lhe cria propriedade? De modo algum. Cria capital, ou seja, aquela propriedade que explora o trabalho assalariado e que só pode aumentar sob a condição de produzir novo trabalho assalariado, para voltar a explorá-lo. A propriedade na sua forma atual move-se no interior do antagonismo entre capital e trabalho assalariado (*Ibidem*).

Marx também usa a categoria da opressão como sinônimo de exploração, no seu aspecto genérico-pejorativo:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestres e companheiros, numa palavra, opressores e oprimidos, sempre estiveram em constante oposição uns aos outros, envolvidos numa luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre ou com uma transformação (*Umgestaltung*) revolucionária de toda a sociedade, ou com o declínio comum das classes em luta (*Ibidem*, p. 66).

Nesse fragmento, Marx também poderia ter utilizado, em lugar de opressão, a exploração, pois, de qualquer forma, estaria caracterizada a luta de classes.

Em outro exemplo de possibilidade da utilização de uma ou outra expressão, diz: “A moderna sociedade burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não eliminou os antagonismos entre as classes. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das antigas” (*Ibidem*, p. 67). Aqui também, em vez de opressão, sem prejuízo do juízo, Marx poderia ter utilizado exploração.

Com efeito, tanto na primeira quanto na segunda citação, se poderia utilizar o binômio opressor/oprimido tanto quanto explorador/explorado como sinônimos, sem qualquer problema. É claro que também para cada novo modo de produção, germina, também, uma forma específica de exploração, dela decorrendo uma nova condição de opressão, para a preservação da exploração.

A exploração é um fenômeno de natureza *infraestrutural* que influencia a *superestrutura*, enquanto que a opressão é um fenômeno *superestrutural* que influencia a *infraestrutur*a.¹⁰⁴

Por fim, esclarece-se que pela própria natureza e objetivo deste trabalho não foi feito um esforço de coleta de todas as passagens em que Marx e Freire tratam sobre exploração e opressão, cada uma em seu sentido próprio ou como expressões sinônimas. Ficam, portanto, os exemplos apontados como subsídios para um maior aprofundamento.

2.3.5 Mecanismos da exploração e da opressão

No tocante aos *mecanismos da exploração e da opressão*, pode-se dizer que a exploração é um fenômeno da *infraestrutura*, ou seja, um fenômeno de ordem econômica, que tem por consequência a divisão da sociedade em classes sociais. Já a opressão, é um fenômeno da *superestrutura*, de ordem político-cultural, que

¹⁰⁴ Ver início do subitem 2.3.5.

tem por resultado a negação da vocação ontológica do ser humano de *ser mais*. Ressalte-se, entretanto, que eles se relacionam e se influenciam reciprocamente, em uma perspectiva de totalidade.

A exploração capitalista acontece no processo de produção da mercadoria, através da extração de *mais-valia*. O mecanismo da exploração incide diretamente sobre o trabalho, que deixa de ser trabalho útil para ser trabalho explorado, porque quem produz não é dono do que produz, e sim uma terceira pessoa que nada produz. Assim, essa terceira pessoa lucra com a produção de quem produz, em seu próprio benefício, e não paga o real valor do trabalho para a produção de determinada mercadoria. O trabalho torna-se uma mercadoria de valor depreciado, aviltado, que também, como mercadoria, passa a pertencer ao capitalista.

Marx, ao analisar o conceito de trabalho produtivo, no âmbito da produção capitalista, dá uma amostra de como se dá este mecanismo:

Ademais, restringe-se o conceito de trabalho produtivo. A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso, não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de fazer salsicha, em nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar (MARX, 2010b, p. 578).

Ainda, sobre a relação de produção, no âmbito do sistema capitalista, diz o mesmo autor:

O processo de trabalho, quando ocorre como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos característicos. O trabalhador trabalha sob controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida em que o trabalho se realize de maneira apropriada e em que se apliquem adequadamente os meios de produção, não se desperdiçando matéria-prima e poupando-se o instrumental de trabalho, de modo que só se gaste deles o que for imprescindível à execução do trabalho. Além disso, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador (*Ibidem*, p. 219).

Em síntese, a exploração, segundo Bottomore (2012, p. 214), acontece “quando um setor da população produz um excedente cuja utilização é controlada por outro setor”, emergindo daí o antagonismo de classes.

No que concerne aos *mecanismos da opressão*, Freire, ao falar sobre a teoria da ação antidialógica, faz referências a quatro situações: *conquista*; *dividir, para manter a opressão*; *manipulação*; e *invasão cultural*. “O primeiro caráter que nos parece poder ser surpreendido na ação antidialógica é a necessidade da conquista (FREIRE, 1987, p. 135). Para ele: “Não se é dialógico primeiro e opressor depois, mas simultaneamente. O antidialógico se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura” (*Ibidem*, p. 135-136). Com efeito, toda a ação de *conquista*, “implica um sujeito que conquista e um objeto conquistado. O sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, ‘hospedeiro’ do outro” (*Ibidem*, p. 135).

A outra ação antidialógica é *dividir, para manter a opressão*. A divisão enfraquece qualquer tentativa de união, organização e luta, por parte dos oprimidos, facilitando, assim, o domínio do opressor. “Conceitos, como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas, para os opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora” (FREIRE, 1987, p. 138). O autor também ressalta que “Na medida em que as minorias, submetendo as majorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade do seu poder” (*Ibidem*).

Assim, quanto mais pulverizado e enfraquecido estiver o oprimido, mais fácil é oprimir e preservar a opressão. “O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocratização estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam” (*Ibidem*, p. 138-139).

A terceira ação antidialógica é a *manipulação*. Ela é também um instrumento de conquista do oprimido pelo opressor. Sobre esse mecanismo de opressão, aduz Freire (1987, p. 144-145):

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra. Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa posição ingênua, de um diálogo entre elas. Na verdade, estes pactos não são diálogos porque, na profundidade de seu objetivo, está inscrito o interesse inequívoco da elite dominadora. Os pactos, em última análise, são meios de que se servem os dominadores para realizar suas finalidades.

Esse mecanismo é uma forma de manter *dóceis* as massas, preservando o *status quo* das elites dominantes. É uma forma pacífica de condução das massas, através do engodo, aproveitando-se da ingenuidade da maioria.

Por último, aparece a *invasão cultural*, mecanismo sobre o qual Freire dedica um maior espaço de reflexão. Ora, se a cultura está na ontologia em Paulo Freire, a invasão, que é uma categoria que “serve à conquista” (FREIRE, 1987, p. 149), como às anteriores, é uma negação ontológica do ser humano, porque ao negar a sua cultura, nega sua própria humanidade. Mas a invasão cultural distingue-se das ações dialógicas anteriores pela sua *dupla face*: “De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação”. Assim, ela tanto é mecanismo para a dominação quanto consequência dessa mesma dominação. “No fundo – segundo Freire – invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido” (FREIRE, 1987, p. 150). Segundo o mesmo autor, “a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (*Ibidem*, p. 149). Diz, ainda, que: “Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciçamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la” (*Ibidem*).

A opressão é um fenômeno derivado da exploração. Desta, emerge o antagonismo de classes. Assim, na opressão, como fenômeno político-cultural,

também está presente o antagonismo de classes. Com efeito, as relações político-culturais também emergem da estrutura social¹⁰⁵ ou *infraestrutura*. Não se pode esquecer, conforme já foi dito, que os oprimidos para Freire são os “*explorados da terra*”. Nesse sentido, diz Freire (*Ibidem*, p. 151-152):

Com efeito, na medida em que uma estrutura social se denota como estrutura rígida, de feição dominadora, as instituições formadoras que nela se constituem estarão, necessariamente, marcadas por seu clima, veiculando seus mitos e orientando sua ação no estilo próprio da estrutura. Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”.

Assim, exploração e opressão são fenômenos que se interpenetram, condicionando-se reciprocamente, em uma totalidade concreta, no âmbito da história das sociedades, partindo de mecanismos distintos: um econômico e o outro político-cultural, mas que se comunicam, porque nada está isolado, tudo se relaciona, por força do princípio da totalidade. “O eu social dos invadidos, que como todo o eu social, se constitui nas relações socioculturais que se dão na estrutura, é tão dual como o ser da cultura invadida” (FREIRE, 1987, p. 151). A seguir, afirma Freire (*Ibidem*, p. 151): “É esta dualidade, já várias vezes referida, que explica os invadidos e dominados, em certo momento de sua experiência existencial, como um *eu* quase “aderido” ao *tu* opressor”.

Nesse aspecto, embora Freire admita que as relações socioculturais se dão na estrutura, existe *distinção* entre os mecanismos da exploração para Marx e da opressão para Freire. Para Marx, o mecanismo ocorre nas relações de produção, através da exploração do trabalho, que está na própria ontologia. A base, portanto, é, principalmente, econômica. Para Freire, os mecanismos da opressão estão nas ações antidialógicas, em relação às quais, Freire enfatiza o aspecto cultural e a dimensão superestrutural. Assim, ao falar sobre a *conquista*, por exemplo, embora Freire não negue o caráter econômico da opressão, enfatiza o seu aspecto cultural, separando, dessa forma o econômico do cultural. O conceito de cultura, em sua acepção mais ampla, não abarcaria também o aspecto econômico? Diz Freire (2005a, p. 117): “Que cultura é toda criação humana”. No caso, todavia, Freire trabalha com o conceito de cultura em uma acepção superestrutural.

¹⁰⁵ A partir dos chamados “escritos africanos”, Freire começa a utilizar a análise infraestrutural.

2.3.6 Efeitos da exploração e da opressão

No que concerne aos *efeitos da exploração e da opressão*, pode-se dizer que o principal fenômeno produzido pela exploração é a alienação.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, Marx (2011a) aponta quatro níveis de alienação, começando com perda do objeto ou do produto do trabalho pelo trabalhador, ou seja, pela “objetivação do trabalho” (p. 112); continuando no processo de produção, “no seio da própria atividade produtiva” (p. 114), através da produção de escassez para o trabalhador; aprofundando ainda mais com a estranheza do trabalhador “em meio à sua existência individual” (p. 117) e, por fim, chegando ao nível mais profundo, que é “a alienação do homem em relação ao homem” (p. 118).

Um claro exemplo do processo que conduz à alienação é apresentado por Marx (2009, p. 665), no seguinte fragmento de *O Capital*:

No capítulo IV, vimos que, para transformar dinheiro em capital, não basta a existência da produção e da circulação de mercadorias. É necessário haver antes, de um lado, possuidor de valor ou de dinheiro e, do outro, possuidor da substância criadora de valor; de um lado, possuidor dos meios de produção e dos meios de subsistência e, do outro, possuidor apenas da força de trabalho, tendo ambos de se encontrar como comprador e vendedor. A separação entre o produto do trabalho e o próprio trabalho, entre as condições objetivas do trabalho e a força subjetiva do trabalho, é, portanto, o fundamento efetivo, o ponto de partida do processo de produção capitalista.

Marx, adotando o sistema produtivo como ponto de partida na análise da sociedade de classes, explicita as bases materiais pelas quais o trabalhador, sujeito histórico, separa-se dos objetos que produz, tornando-se ele mesmo uma mercadoria no sistema capitalista. A partir da análise desse processo, Marx elabora a categoria de alienação. Nesse sentido, com muita acuidade, assevera:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens (MARX, 2011a, p. 111).

O produto do trabalho, portanto, por força da alienação, se contrapõe ao trabalhador como um poder estranho ao próprio trabalhador, desumanizando-o. Diz Marx:

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a *outro homem distinto do trabalhador*. Se a sua atividade constitui para ele um martírio, tem de ser fonte de deleite e de prazer para o outro. Só o homem, e não os deuses ou a natureza, é que pode ser este poder estranho sobre os homens (*Ibidem*, p. 119).

Assim, a alienação, que emerge das relações de produção, “contamina” a totalidade das relações humanas. O espaço formal de educação, por exemplo, ao reproduzir o paradigma dominante, reproduz na escola o mesmo processo desumanizante encetado no âmbito das relações socioeconômicas. Com efeito, a alienação não é um elemento isolado que acontece somente nas relações de trabalho, transformando o homem em mercadoria, pois ela se espraia para toda a atividade humana no âmbito do sistema capitalista. Ora, sendo o trabalho concreto o elemento central da teoria marxista¹⁰⁶, a alienação deste, transformando-o em trabalho “morto”, contagia todas as demais relações sociais.

No tocante à opressão, seus efeitos, segundo Freire, são a *negação da vocação ontológica de ser mais*, o *medo da liberdade*, a *cultura do silêncio*, a *situação-limite*, a *autodesvalia*, que são resultado das *ações antidialógicas*. A invasão cultural, pelo seu duplo aspecto, como foi dito, sendo de um lado dominação e, no outro, tática de dominação, é mecanismo e efeito da opressão. Mas, Freire fala também, e não poucas vezes, de alienação.

Com efeito, só no “Esclarecimento”, na obra *Educação Como Prática da Liberdade*, com um Freire ainda idealista, a expressão “alienação” é utilizada em três oportunidades; “alienada”, em duas, e “alienante”, em uma, o que significa que, em apenas duas folhas, Freire fez seis referências à alienação, de forma direta ou

¹⁰⁶ A teoria marxista hoje ainda se constitui em um consistente arsenal crítico para a resistência ao sistema do capital. Todavia, é necessário separar aquilo que pode ser aplicado hoje, daquilo não tem mais aplicação na contemporaneidade. A teoria sobre a exploração, por exemplo, no seu aspecto específico de extração da “mais valia”, desenvolvida em *O Capital*, é atualíssima, pois com a crise do desemprego estrutural, ocorre o fenômeno da precarização das relações sociais de produção, acentuando ainda mais a exploração capitalista, com a expansão do “mercado informal”, através do subemprego, da terceirização, etc.. Assim, se por um lado, em determinadas atividades intensifica-se a necessidade de mão-de-obra qualificada, por outro, por força da necessidade de subsistência do oprimido, em um mundo no qual a concorrência se acentua a cada dia, a exploração, em sentido amplo e específico, assume contornos de barbárie. O próprio horizonte marxista, por exemplo, ainda persiste como uma possibilidade real, considerando-se o aprofundamento das contradições inerentes ao capitalismo, que consiste, segundo Chauí (2006, p. 147), na cisão “entre as forças produtivas e as relações sociais de produção [...]” sobretudo após a grave crise de setembro de 2008.

derivada. Mas, naquele momento, o conceito de alienação em Freire é o mesmo conceito de alienação em Marx? Naquele contexto, Freire utiliza-se da expressão da alienação como entrave à liberdade, conforme enunciam os seguintes fragmentos: “A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a ‘domesticação’, para alienação, e uma educação para a liberdade” (FREIRE, p. 44, 2005a). Diz, ainda: “nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem. Na manutenção desta alienação” (*Ibidem*).

Nas demais obras selecionadas para análise, também, em várias oportunidades, Freire se utiliza da categoria da alienação. Todavia, não é objetivo deste trabalho, como já foi dito antes, a análise do número de vezes em que Freire ou Marx utilizaram determinadas categorias em suas obras, sendo as referências feitas, meramente exemplificativas.

O conceito de alienação em Freire não se distingue do mesmo conceito em Marx, principalmente no que concerne ao seu último nível de análise da alienação: *alienação do homem em relação ao próprio homem*, muito embora os níveis de alienação integrem o mesmo processo, porque para Freire o oprimido não é somente o trabalhador, como é o explorado para Marx, mas todos os *explorados da terra*, os *esfarrapados do mundo*. Assim, os três níveis anteriores de alienação, de ordem mais infraestruturais, como a *objetivação do trabalho*, a *alienação no seio da própria atividade produtiva* e a *alienação do trabalhador em meio à sua existência individual*, alicerçam a alienação em seu último nível, em uma perspectiva mais superestrutural, como a *alienação do homem em relação ao homem*, ou seja, como um efeito que, por seu turno, transforma-se também em causa. Reitera-se que os quatro níveis formam uma totalidade do processo de alienação, mas Freire trabalha com esta categoria em uma perspectiva cultural, com ênfase superestrutural, através das categorias antidialógicas já mencionadas, principalmente da invasão cultural.

Se para Marx a alienação tem sua base no processo de produção de mercadorias, para Freire a alienação aparece como estranhamento do homem em relação ao próprio homem, sob o prisma cultural. A alienação, por exemplo, em Freire, é uma consequência da conquista, da divisão, da manipulação e da invasão cultural, que podem nascer de ações que se dão na estrutura, mas que atuam em uma perspectiva superestrutural.

Sobre o medo da liberdade, diz Freire (1987, p. 34):

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.

No que concerne a situação limite, aduz:

É que o opressor sabe muito bem que esta “inserção crítica” das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar. O que lhe interessa, pelo contrário, é a permanência delas em seu estado de “imersão” em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora, como “situação limite que lhes parece intransponível (*Ibidem*, p. 39).

A situação de opressão é negadora da vocação ontológica do ser humano em *ser mais*. Ele, em princípio, não vê saída, pois vive uma *situação limite* de negação da própria humanidade, com *medo da liberdade*, assumindo “atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão” (FREIRE, 1987, p. 49). Experimenta um sentimento de *autodesvalia*, e não contempla um *inédito viável*. Sobre a *autodesvalia*, na mesma obra, diz Freire (p. 50): “A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores”. O oprimido não diz a palavra, porque a palavra dele é a palavra do opressor. Vivem à *cultura do silêncio*.

No tocante à situação concreta de opressão, o autor ressalta que:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior”. (*Ibidem*, p. 49).

A opressão, como uma ação necrófila, nega a própria humanidade do oprimido, desumanizando-o, coisificando-o, objetivando-o. “Os oprimidos, como objetos, como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (FREIRE, 1987, p. 47).

No tocante às *consequências da exploração e da opressão*, Marx trabalha com a alienação, como resultado da exploração do trabalho, enquanto que Freire labora com consequências socioculturais, como as ações antidialógicas. Assim, enquanto Marx enfatiza o aspecto *infraestrutural*, Freire acentua o caráter

superestrutural das ações antidialógicas, tanto na manutenção quanto nas possibilidades de superação da exploração e da opressão.

2.3.7 Propostas para a superação da exploração e da opressão

A proposta para *superação da exploração*, para Marx, está, em síntese, na organização e luta dos trabalhadores. A superação se dá pela tomada do poder pela classe trabalhadora, com uso da força ou não. Em suma: pela *revolução comunista*.

Assim, a concepção de revolução em Marx não se restringe apenas a tomada do poder pelo movimento revolucionário. Ela é bem mais profunda, pois tem por meta romper com as tradicionais relações de propriedade, elevando o proletariado à condição de classe dominante. A revolução defendida por Marx e Engels é a *revolução comunista*. Marx e Engels (1990, p. 86), afirmam que:

A revolução comunista é a ruptura mais radical com as relações tradicionais de propriedade; não é de espantar que no curso de seu desenvolvimento ela rompa da maneira mais radical com as ideias tradicionais

[...]

Vimos acima que o primeiro passo na revolução operária é a elevação do proletariado a classe dominante, a conquista da democracia (die *Erkämpfung der Demokratie*).

O proletariado utilizará seu domínio político para arrancar pouco a pouco todo o capital à burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, ou seja, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar o mais rapidamente possível a massa de forças produtivas.

Deixando bem claro os objetivos dos comunistas, dizem, ainda, o seguinte:

Os comunistas recusam-se a ocultar suas opiniões e suas intenções. Declaram abertamente que seus objetivos só podem ser alcançados com a derrubada violenta de toda a ordem social até aqui existente. Que as classes dominantes tremam diante de uma revolução comunista. Os proletários nada têm a perder nela a não ser suas cadeias. Têm um mundo a ganhar.

Proletários de todos os países, uni-vos! (Ibidem, p. 99).

Para a construção da sociedade comunista é necessário um período de transição dentro da própria ordem burguesa, que Marx chama de socialismo. Não há um modelo único, nem mesmo um tempo estabelecido para essa transição. A realidade concreta de cada tempo e espaço é que determinará os caminhos a serem percorridos para a abolição da propriedade burguesa, com a derrubada de toda a ordem social existente. Marx propõe, nesse período, a instalação da *ditadura do proletariado*, que consiste, basicamente, na inversão do poder político, que deixa de

ser monopólio da minoria, a burguesia, passando para a maioria, o proletariado. Com efeito, é o momento de superação da “ditadura da burguesia”, mantida pelo capital e pelos aparelhos ideológicos do Estado, para a construção de uma nova ordem, sob a égide da “ditadura do proletariado”: o governo da maioria em detrimento ao governo da minoria.

Superada a ordem burguesa, em sua totalidade, extingue-se o aparelho burocrático-militar da velha ordem, construindo-se uma nova sociedade, assentada na autogestão dos trabalhadores livres. Em síntese, essa é a proposta de superação da exploração por Marx, a partir da abolição da propriedade burguesa.

A transformação da sociedade é um processo, que segue um determinado desenvolvimento histórico. A revolução, por si, não rompe instantaneamente com as estruturas de uma velha ordem, dando lugar a uma nova, ainda que a tomada do poder político se dê através da força. Sobre esse processo de transformação, diz:

O modo capitalista de apropriar-se dos bens, decorrente do modo capitalista de produção, ou seja, a propriedade privada capitalista, é a primeira negação da propriedade privada individual, baseada no trabalho próprio. Mas a produção capitalista gera sua própria negação, com a fatalidade de um processo natural. É a negação da negação. Esta segunda negação não restabelece a propriedade privada, mas a propriedade individual tendo por fundamento a conquista da era capitalista: a cooperação e a posse comum do solo e dos meios de produção gerados pelo próprio trabalho. A transformação da propriedade particular esparsa, baseada no trabalho próprio dos indivíduos, em propriedade privada capitalista constitui, naturalmente, um processo muito mais longo, mais duro e mais difícil que a transformação em propriedade social da propriedade capitalista que efetivamente já se baseia sobre um modo coletivo de produção. Antes, houve a expropriação da massa do povo por poucos usurpadores; hoje, trata-se da expropriação de poucos usurpadores pela massa do povo (MARX, 2009, 876-877).

Para a “expropriação de poucos usurpadores pela massa do povo”, Marx, em regra, não nega a necessidade do uso da força para a tomada do poder pelos trabalhadores, implantando-se, logo após, a *ditadura do proletariado*, como uma fase de transição, ainda dentro do modelo de Estado burguês, para a concretização do processo de emancipação de toda a sociedade, até chegar ao desiderato, que é a sociedade comunista. Para Freire, portanto, em regra, com a “chegada” à consciência crítica, o próprio movimento da sociedade, na luta pela hegemonia, no âmbito cultural, pode resultar em sua transformação, sem derramamento de sangue, sem a tomada violenta do poder.

Isso não quer dizer que a revolução para Marx será sempre violenta, pois tal afirmação nega o próprio método marxista que não é dogmático, mas dialético.

Entende-se, portanto, que o que determinará ou não o uso da força para a tomada do poder estabelecido serão as condições materiais existentes¹⁰⁷. Ora, a classe dominante jamais hesitaria, na hipótese de ameaça à sua hegemonia, em utilizar-se de todos os meios possíveis para a preservação do *status quo*, como o uso da violência através dos próprios aparelhos repressivos do Estado.

Engels (1990, p. 112), perguntado sobre a possibilidade da abolição da propriedade privada por via pacífica, responde:

Seria desejável que isso pudesse ocorrer e os comunistas seriam, com toda certeza, os últimos a isso se oporem. Os comunistas sabem muito bem que todas as conspirações são não apenas inúteis, mas até mesmo prejudiciais. Sabem muito bem que as revoluções não se fazem deliberadamente ou por vontade, mas são sempre e em todos os lugares a consequência necessária de circunstâncias absolutamente independentes da vontade e da direção de partidos singulares e mesmo de classes inteiras. Mas vêem também que o desenvolvimento do proletariado é reprimido com violência em quase todos os países civilizados e que, com isso os adversários dos comunistas nada mais fazem do que trabalhar com todas as forças para uma revolução. E se, nessas condições, o proletariado oprimido for finalmente impelido para uma revolução, nós, comunistas, defenderemos a causa do proletariado com a ação, do mesmo modo como agora a defendemos com a palavra.

¹⁰⁷ “A reflexão sobre o movimento distinto a ser fomentado pela classe operária, organizada enquanto partido, coloca Marx e Engels diante da necessidade de problematizar três questões básicas: a conquista do poder pela classe operária, a utilização a ser dada a ele e o tipo de sociedade a ser criada no processo de superação do modo de produção capitalista. No que concerne à primeira questão, Marx observa que a conquista do poder político pelo proletariado organizado não se processaria pelo emprego, ‘em todas as partes’, de ‘meios idênticos’. A adoção do caminho mais adequado para viabilizar semelhante tarefa, ressalta, deve necessariamente enraizar-se na situação concreta vivida pelo movimento em cada país, o que significa ‘ter em conta’ a maneira determinada de se manifestarem, nos vários locais, ‘as instituições, costumes e tradições’ existentes. Diante disso, não estava descartada a possibilidade dos ‘trabalhadores’ atingirem ‘seus objetivos por meios pacíficos’, como era o caso, à época, da América, da Inglaterra e mesmo da Holanda. Embora estejam ausentes considerações mais aprofundadas quanto à viabilidade de superação da sociedade burguesa por meios ‘pacíficos’, as poucas afirmações existentes nesse sentido atestam que semelhante caminho em direção à sociedade futura devia ser seriamente considerado. A argumentação ganha peso diante da consideração de que o fim do movimento proletário, nos diversos países, é obter ‘a emancipação econômica da classe operária, graças à conquista do poder político, e utilizar esta força política para a realização de seus objetivos sociais’” (SANTOS, 2002, p. 97-98).

No mesmo sentido: “Sem dúvida, o princípio democrático fundado na igualdade econômica e o espaço da liberdade originado das relações intersubjetivas formaram, sempre, as bases caracterizadoras do ideário marxista. Contudo, eles foram obscurecidos pelo vigoroso empenho de Marx e Engels em favorecer, em suas análises, o papel dos aparelhos repressivos do Estado (inclusive na sociedade socialista), em detrimento do debate sobre a democracia, porquanto jamais confiaram na atitude supostamente democrática da burguesia. Com efeito, nenhum deles acreditava numa transição inteiramente pacífica para o socialismo. Evidentemente reconheciam que em alguns países (Estados Unidos, Inglaterra e Holanda), havia condições de alcançar o poder por meios legais. Questionavam, no entanto, se a burguesia, no final das contas, não reagiria de alguma maneira contra o assédio a seus interesses. Seguindo a tradição iluminista da evolução de uma sociedade do nível inferior para uma civilização mais avançada, acreditavam poder chegar ao poder tanto pelo caminho da violência quanto pela via pacífica” (MAGALHÃES, 2011, p. 78-79).

Para Freire (1980, p. 90), a *superação da opressão está alicerçada na ação cultural dialógica*, ou seja, “todo o projeto revolucionário é fundamentalmente ‘ação cultural’ e se converte em ‘revolução cultural’”. A proposta de “revolução” em Freire é diferente da proposta de revolução em Marx, pois para o primeiro a ação cultural se dá na superestrutura e ambas (a ação cultural e a revolução cultural) são conscientizadoras. Para Marx, a revolução significa a ruptura com o modo de produção social vigente e tem lugar ao nível da infraestrutura.

Sobre a revolução, Freire também defende que ela “é sempre cultural, seja durante a fase de denúncia de uma sociedade opressora e de proclamação da vinda de uma sociedade justa, seja durante a fase em que inaugura uma nova sociedade. Na nova sociedade, o processo revolucionário converte-se em revolução cultural” (*Ibidem*, p. 94).

Ainda revela o autor que

A ação cultural tem lugar ao nível da superestrutura. Ela somente pode ser compreendida pelo que Althusser chama “a dialética da sobre-determinação”. Este instrumento de análise nos impede de recorrer a explicações mecanicistas, ou o que é pior, a uma ação mecanicista. Se se compreende isto, não há que admirar-se pelo fato de que os mitos culturais permaneçam quando a infra-estrutura foi transformada, inclusive pela revolução (*Ibidem*, p. 88-89).

Freire adota a “dialética da sobre-determinação” de Althusser, que, por seu turno, busca este conceito da psicanálise, tentando explicar as determinações da infraestrutura sobre a superestrutura e vice-versa, num fluxo permanente de influências recíprocas, justificando sua proposta de transformação social, a partir da ação cultural, que segundo ele, tem lugar na superestrutura. Em Freire, portanto, o elemento infraestrutural determina e é determinado pelo elemento superestrutural, em ação contínua e recíproca. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, para Freire, é o “mundo da cultura” que, mesmo determinado, acaba determinando também as transformações sociais.

Sobre o tema, diz Freire (1980, p. 92):

Ação cultural e revolução cultural apóiam-se no conhecimento científico da realidade, mas na revolução cultural a ciência não está a serviço da dominação.

Em dois pontos, porém, não há diferença entre a ação cultural para a libertação e a revolução cultural. Ambas têm na “dialética da sobre-determinação” a sua explicação necessária, e são ambas conscientizadoras.

Em oposição às ações antidialógicas, vistas no subitem anterior, Freire (1987), propõe a teoria da ação dialógica e suas características, que são a *co-laboração*, em oposição à conquista; a *união*, em oposição à divisão; a *organização*, em oposição à manipulação; e a *síntese cultural*, em oposição à invasão cultural.

No primeiro caso, da *co-laboração*, “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração” (*Idem*, 1987, p. 165). E, ainda: “O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero ‘isto’. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*” (FREIRE, 1987, p. 165-166).

No segundo caso, da *união*, “a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação” (*Ibidem*, p. 171). Afirma, também que “se, para dividir, é necessário manter o *eu* dominado ‘aderido’ à realidade opressora, mitificando-a, para o esforço de união, o primeiro passo é a desmistificação da realidade” (*Ibidem*, p. 172).

No terceiro, para Freire (1987), a *organização* aparece como oposto à manipulação que serve à conquista. Sobre a *organização*, aduz, ainda:

Desta forma, ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica o testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas. Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum – a da libertação dos homens – evita o risco dos dirigismos antidialógicos (FREIRE, 1987, p. 175).

Aqui se faz presente o binômio autoridade/liberdade em oposição ao do autoritarismo/licenciosidade¹⁰⁸, tão bem trabalhados por Freire (1987, p. 177): “A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela”.

Por último, Freire (1987) fala em *síntese cultural*, dizendo que a ação cultural pode estar a serviço da dominação ou da libertação, de forma consciente ou não.

¹⁰⁸ O autoritarismo e a licenciosidade, condenados por Freire, são instâncias opressivas quando permitem ao *mais forte agir livremente*: situações a serem refletidas em espaços como escolas rurais onde poucos querem *falar a qualquer preço* e muitos *pagam para não falar* (GHIGGI, 2008, p. 34)

Diz que: “Ambas, dialeticamente antagônicas, se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade *permanência-mudança*” (FREIRE, 1987, p. 179).

Ainda sobre a dialeticidade *permanência-mudança*, aduz:

O que pretende a ação cultural dialógica, cujas características estamos acabando de analisar, não pode ser o desaparecimento da dialeticidade *permanência-mudança* (o que seria impossível, pois que tal desaparecimento implicaria o desaparecimento da estrutura social mesma e o desta, no dos homens), mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens (*Ibidem*, p. 179).

Assim, segundo Freire (1987), a co-laboração, em oposição à conquista; a união, em oposição à divisão; a organização, em oposição à manipulação; e a síntese cultural, em oposição a invasão cultural, são ações culturais dialógicas para a superação da opressão.

Freire (1980, p. 92) é claro ao afirmar que “a conscientização é o objetivo principal” da ação cultural pela liberdade. Diz, ainda, que:

Estabeleceu-se uma relação explícita entre a ação cultural pela liberdade, na qual a conscientização é o objetivo principal, e a superação dos estados de consciência semi-transitivos e transitivos-ingênuos pela consciência crítica. Não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão (*Ibidem*, p. 92).

Nesse sentido, a conscientização é o objetivo do próprio processo revolucionário, que começa com a ação cultural dialógica. Assim, a ação cultural dialógica é a fase anterior do processo revolucionário, cujo objetivo é a conscientização, para se chegar à revolução cultural propriamente dita, que se desenvolve dialogicamente, entre a liderança e o povo.

Ressalta-se, abrindo parênteses, que o conceito de conscientização em *Educação como prática da liberdade* não é o mesmo de *Pedagogia do oprimido*. Todavia, isso se constitui em avanço teórico e não, necessariamente, em contradição. Com efeito, Freire radicaliza o conceito de conscientização, dando a ele uma nova perspectiva: uma perspectiva de consciência de classe. O mesmo acontece com o conceito de diálogo e o conceito de liberdade, à medida que Freire vai incorporando elementos marxistas em sua análise da realidade, sem que isso se

constitua em contradição¹⁰⁹.

Enfatizando, ainda, a importância da conscientização, mesmo na fase revolucionária, diz:

Quando a realidade revolucionária adquire forma, a conscientização continua sendo indispensável.

É o instrumento que serve para eliminar os mitos culturais que permanecem no espírito das massas, a despeito da nova realidade.

Também é uma força que se opõe à burocracia que ameaça matar a visão revolucionária e que domina os homens em nome de sua própria liberdade.

Finalmente, a conscientização é uma defesa contra outra ameaça, a da mistificação potencial da tecnologia, de que tem necessidade a nova sociedade para transformar suas estruturas retardatárias (FREIRE, 1980, p. 93).

Mas, para se chegar a libertação é necessário, também, esperança na libertação. A esperança (o sonho) tem papel central para Paulo Freire, que a considera como um dos motores da história. Para ele, a História é movida pela ação humana, em suas relações intersubjetivas e nas relações do homem com o ambiente. A ação humana, por seu turno, é movida pela esperança. A esperança como vocação ontológica dos seres humanos. Sobre a esperança na libertação, diz Freire (1995, p. 30):

A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos que pelejar esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal.

Para Freire, a ação cultural para a liberdade é empreendida contra a elite dominadora, constituindo-se em um período anterior à revolução cultural propriamente dita:

Para terminar, expliquemos as razões pelas quais falamos de ação cultural como de momentos distintos do processo revolucionário. A ação cultural

¹⁰⁹ “E, nessa sequência de sínteses, o que poderíamos enfatizar como principal em termos das “categorias próprias” do pensamento político pedagógico do nosso autor? Em outras palavras, o quê (e como) os vários amálgamas teóricos mudaram (ou não) em categorias como “diálogo”, “conscientização”, “pedagogia do oprimido”, etc.? Uma constatação é fundamental: “separando” o pensamento político do pedagógico (para tentar ser didático na explicação), notamos que a “ruptura” política em direção adesiva aos trabalhadores (como classe sócio-política) é acompanhada por uma “evolução” pedagógica. Traduzindo: a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, *o que antes era predominantemente psico-pedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico*. Isso sem anular as preocupações psico-sociais que embasam suas propostas desde seus primeiros escritos de base “escolanova popular” (principalmente relativa às ideias de Dewey/Anísio Teixeira)”. (SCOCUGLIA, 1999, p. 109).

para a liberdade empreende-se contra a elite dominadora do poder, enquanto que a revolução cultural desenvolve-se em harmonia com o regime revolucionário, apesar de isto não significar que esteja subordinada ao poder revolucionário. Toda revolução cultural apresenta a liberdade como finalidade. Ao contrário, a ação cultural, se for conduzida por um regime opressor, pode ser uma estratégia de dominação: nesse caso jamais chegará a ser revolução cultural (FREIRE, 1980, p. 95).

Explicando as etapas e a metodologia da revolução cultural, aduz Freire (1987, p. 56):

Isto exige da revolução no poder que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a “revolução cultural”. Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um *novo* poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendiam continuar negando os homens, mas também um *convite* valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade.

Neste sentido é que a “revolução cultural” é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo anterior à chegada ao poder.

A “revolução cultural” toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo de sua ação formadora. A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu instrumento fundamental

Como a entendemos, a “revolução cultural” é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir.

Alguns questionamentos emergem, inelutavelmente, dessa reflexão. São eles: O processo revolucionário, cuja meta é a conscientização, para se chegar à revolução cultural, através da ação cultural dialógica, seria aceito sem oposição pela classe dominante? Na hipótese (bem provável) de reação da classe dominante contra ação cultural dialógica, o que deveria ser feito pelos revolucionários para a substituição da velha ordem pela nova? A ação cultural dialógica e a conscientização serão suficientes para que as elites abdicuem da prática da opressão e aceitem passivamente o processo revolucionário, libertando-se com os oprimidos da opressão? A “ação cultural [...] ao nível da superestrutura” (FREIRE, 1980, p. 88), é suficiente para a transformação da sociedade?

Embora Freire (1987), deixe claro que a revolução “é sempre cultural”, ele admite a hipótese de detenção de vidas que proíbem a vida, ao afirmar: “A revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida” (FREIRE, 1987, p. 170). Com a expressão “deter vidas”, Freire admite, em tese, excepcionalmente, a possibilidade do uso de violência para o êxito da revolução.

Sobre o processo revolucionário como “ação cultural dialógica”, seguido de

“revolução cultural”, aduz Freire (1987, p. 158):

Por tudo isto é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de *objetos*, como dominados, e assumem o de *sujeito* da História. Na revolução cultural, finalmente, a revolução, desenvolvendo a prática do diálogo permanente entre liderança e povo, consolida a participação deste no poder.

Acentue-se, ainda, que tanto a proposta de Marx quanto a de Freire de superação da exploração e da opressão, devem ser examinadas nos contextos protagonizados por cada um. Assim, se no contexto de Marx houve possibilidade real de transformação radical da sociedade¹¹⁰, o mesmo não se pode dizer, com a mesma certeza, em relação ao de Freire¹¹¹, bastando para isso examinar atentamente o contexto de cada um, esboçado sucintamente no Capítulo I.

Tudo indica que a proposta de revolução em Freire, como ação cultural dialógica e revolução cultural, é destinada ao momento histórico situado entre a redemocratização pós-Estado Novo e o Golpe Civil Militar de 1964, que se estende até 1985, conforme a datação de suas obras de maior radicalidade. Embora ele prossiga com a mesma proposta no conjunto de sua obra, acaba dando maior ênfase à “saída democrática”, após 1985. Assim, o contexto tem uma influência decisiva nos modelos de superação da exploração e da opressão, propostos por Marx e Paulo Freire.

Ressalva-se, ainda, que Marx, em alguns países de democracia avançada, não nega a possibilidade de transformação social, pela via democrática¹¹².

Feitas essas considerações e levantadas essas questões, uma coisa é clara, como já foi dito antes: Marx e Freire apresentam propostas diferentes de superação de um modelo social explorador e opressor, para um novo modelo, emancipador e

¹¹⁰ A Primavera dos Povos, de 1848, e a Comuna de Paris, de 1871. Ver contexto no item 1.1.

¹¹¹ Freire nasceu e cresceu durante a Primeira República, um momento de dominação quase que absoluta da oligarquia agrária, no qual o povo, de uma forma geral, vivia imerso na cultura do silêncio. A sua adolescência começa no início da Era Vargas, que foi marcada, em grande parte, por uma ditadura nacionalista-populista. Após o Estado Novo é retomado o processo de redemocratização do país. Nesse período, dentro das circunstâncias existentes, até seria possível uma tentativa de transformação da sociedade, como, aliás, estava ocorrendo. Todavia, o movimento pelas reformas necessárias para o país foi violentamente abafado por um golpe civil militar que durou mais de vinte anos, e culminou com o exílio de Paulo Freire. No último período, de restabelecimento democrático, pós-ditadura, não havia nenhuma possibilidade de transformação da sociedade pela via revolucionária, agravando-se ainda mais a partir do momento simbólico da queda do muro de Berlim. Ver contexto no item 1.2

¹¹² Ver nota 107.

libertador. Com efeito, enquanto Freire enfatiza a necessidade do diálogo permanente, na ação cultural dialógica, etapa anterior à revolução cultural propriamente dita, “com esforço sério e profundo de conscientização”, Marx defende a tomada do poder do Estado pela classe trabalhadora, seguida da superação da forma de propriedade burguesa.

2.3.8 Horizonte em Marx e em Freire

O *horizonte*, para Marx, está na *emancipação humana* que consiste no desenvolvimento *omnilateral* do ser humano, na superação de sua condição de *homem dividido*, unilateral, mutilado, chegando à sociedade comunista. A unilateralidade é resultado da divisão social do trabalho no sistema capitalista. A educação pode contribuir nesse processo através do modelo de educação *omnilateral*, uma educação para a emancipação, conforme é tratado no desenvolvimento da síntese sobre formação humana para Marx, no Capítulo III.

O conceito de emancipação é extraído da obra *A questão judaica*, na qual são trabalhados os conceitos de *emancipação política* e *emancipação humana*.

Marx deixa claro que a emancipação política, mesmo que seja um progresso, não é uma emancipação integral, pois não está livre das contradições:

O Estado emancipa-se da religião à sua maneira, segundo o modo que corresponde à sua própria característica, libertando-se da religião de Estado; quer dizer, ao não reconhecer como Estado nenhuma religião e ao afirmar-se pura e simplesmente como Estado. A emancipação política da religião não é a emancipação integral, sem contradições, da religião, porque a emancipação política não constitui a forma plena, livre de contradições, da emancipação humana (MARX, 2011a, p. 19-20).

Diz, também, que “a emancipação política representa um enorme progresso. Porém, não constitui a forma final de emancipação humana, mas é a forma final desta emancipação dentro da ordem mundana até agora existente. Não será necessário dizer que estamos aqui discorrendo sobre a emancipação real, prática” (*Ibidem*, p. 24). Assim, para Marx (2011a, p. 37): “A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, a cidadão, a pessoa moral”.

A emancipação humana é a emancipação plena, integral do ser humano, ou seja, quando o homem, na expressão de Marx (2011a, p. 37), “se tiver tornado um ser genérico”. Diz, ainda:

Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um *ser genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (*Ibidem*, p. 37).

Com efeito, a emancipação humana consiste no desenvolvimento pleno do ser humano, na superação de sua condição de *homem dividido*, unilateral, resultante da divisão do trabalho ou da propriedade privada¹¹³, através de um salto qualitativo para um estado de emancipação, ou seja, de totalização, de integralização do ser humano, de desenvolvimento pleno de suas lateralidades, numa síntese de totalidade. Sobre isso, diz Marx (2011a, p. 142): “A supressão da propriedade privada constitui, deste modo, a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanas”.

Pela emancipação humana, o ser humano *mutilado* cede lugar a um novo ser humano: o ser humano onilateral¹¹⁴.

Marx dá um exemplo de ser humano *unilateral*, a partir do trabalhador comercial, no sistema capitalista:

O trabalhador comercial em sentido estrito figura entre os trabalhadores mais bem pagos, entre os que efetuam trabalho qualificado, acima do trabalho médio. Entretanto, com o progresso do modo capitalista de produção, seu salário tende a cair, mesmo em relação ao trabalho médio. Uma das causas é a divisão do trabalho no escritório: daí resulta um desenvolvimento apenas unilateral das aptidões de trabalho, em parte gratuito para o capitalista, pois o trabalhador torna-se competente exercendo a própria função, e tanto mais rapidamente quanto mais unilateral for a divisão do trabalho (MARX, 2008b, p. 400).

Marx chama de “reino da liberdade”, a sociedade emancipada, o comunismo, indicando o processo de construção dessa nova sociedade:

¹¹³ “A divisão do trabalho, ou a propriedade privada, tornou-nos obtusos e unilaterais. A divisão cria a unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto da onilateralidade (obviamente, muito menos frequente, dada que essa não é ainda coisa deste mundo) reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa humana” (MANACORDA, 1991, p. 68-69).

¹¹⁴ “A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobre todo o bojo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais os trabalhadores tem estado excluídos, em consequência da divisão do trabalho” (*Ibidem*, p. 81).

A riqueza efetiva da sociedade a possibilidade de ampliar sempre o processo de reprodução depende não da duração do trabalho excedente e sim da produtividade desde e do grau de eficiência das condições de produção em que se efetua. De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera de produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e produzir a vida e o mesmo tem que fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e condignas com a natureza humana. Mas, esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho (MARX, 2008b, p. 1083-1084).

Marx (2008c, p. 105), já definia o comunismo¹¹⁵ nos “*Manuscritos de 44*”, nos seguintes termos:

O *comunismo* na condição de supra-sunção (*Aufhebung*) positiva da propriedade privada, enquanto *estranhamento-de-si* (*Selbstentfremdung*) humano, e por isso enquanto *apropriação* efetiva da essência humana pelo e para o homem. Por isso, trata do retorno pleno, tornado consciente e interior a toda a riqueza do desenvolvimento até aqui realizado, retorno do homem para si enquanto homem social, isto é, humano. Este comunismo é, enquanto naturalismo consumado = humanismo, e enquanto humanismo consumado = naturalismo. É a verdadeira dissolução (*Auflösung*) do antagonismo do homem com a natureza e com o homem; a verdadeira resolução (*Auflösung*) do conflito entre existência e essência, entre objetivação e auto-confirmação (*Selbstbestätigung*), entre liberdade e necessidade (*Notwendigkeit*), entre indivíduo e gênero. É o enigma resolvido da história e se sabe como esta solução.

¹¹⁵ “O conceito de comunismo não pode se esquivar à controvérsia, não pode impedir que contra ele sejam levantadas suspeitas de utopia. Seu destino, porém, não está inapelavelmente decidido pelo tribunal da história e os marxistas ainda dispõem de argumentos dignos de consideração. Eles podem lembrar, por exemplo, que certas características da concepção do comunismo, na época de Marx, pareciam bem mais utópicas do que agora. Com a automação, o desaparecimento das diferenças entre o trabalho físico e o trabalho intelectual, que poderia parecer um sonho irrealizável no século 19, pode ser cogitado hoje de maneira mais concreta. A industrialização que atingiu níveis sem precedentes, a urbanização vertiginosa, a conurbação, tudo isso pode ter criado graves problemas ecológicos, mas também conferiu maior viabilidade à superação das diferenças entre a cidade e o campo, tornando tal superação menos “utópica” aos nossos olhos do que aos olhos dos contemporâneos de Marx. Também o desaparecimento de todas as diferenças sociais entre homens e mulheres deveria parecer delirante para o público dos tempos da rainha Vitória e hoje começa a ser considerado algo que pode ser alcançado e passou a ser programa de um crescente movimento feminista” (KONDER, 2009b, p. 193-194).

Engels, em resposta sobre “O que é o comunismo?”, diz: “O comunismo é a doutrina das condições de libertação do proletariado” (MARX e ENGELS, 1990, p. 103). Ainda, sobre o comunismo, forma emancipada de sociedade, dizem Marx e Engels: “O comunismo não priva ninguém do poder de se apropriar dos produtos sociais; o que faz é eliminar o poder de subjugar o trabalho alheio por meio dessa apropriação” (MARX e ENGELS, 1990, p. 82).

E, finalmente, quando a antiga ordem dá lugar a nova ordem, e avança em sua organização, o novo modo de produção determina as novas relações sociais¹¹⁶. Sobre a substituição do modelo societário superado, aduzem Marx e Engels (1990, p. 87): “Em lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e seus antagonismos de classe, surge uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos”.

O surgimento dessa associação de homens e mulheres livres, com a superação dos antagonismos de classes, substituindo a velha ordem burguesa, e dando lugar a um novo modelo de sociedade, a sociedade comunista, não consistiria, em contradição com a concepção de História em Marx, uma espécie de “escatologia marxista”? Não residiria, aqui, uma contradição de Marx (ou do marxismo), partindo do princípio de que luta de classes é o motor da História? A superação do antagonismo de classes – o motor da História – não significaria o fim da própria História? O comunismo, nesta perspectiva, não consistiria em uma “versão materialista” do “espírito absoluto” em Hegel? Em suma, não estaria presente em Marx, nesta abordagem, uma influência, ainda que residual, do “idealismo alemão”?

O comunismo como “a verdadeira solução do conflito entre a existência e a essência, entre objetivação e autoafirmação, entre a liberdade e a necessidade, entre o indivíduo e a espécie” (MARX, 2011a, p. 138), não seria escatológico? Ainda sobre o comunismo, diz Marx (2011a, p. 138): “É o decifrar do enigma da História e está consciente de ele próprio ser essa solução”. Não consistiria, portanto, na “solução da História”?

¹¹⁶ “Numa fase superior da sociedade comunista, quanto tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, p. 31-32).

A resposta está no seguinte fragmento:

O comunismo constitui a fase da negação da negação e é, por consequência, para o seguinte desenvolvimento histórico, o fator *real*, imprescindível, da emancipação e reabilitação do homem. O *comunismo* é a forma necessária e o princípio dinâmico do futuro imediato, mas o comunismo não constitui em si mesmo o objetivo da evolução humana – a forma da sociedade humana (MARX, 2011a, p. 148).

A contradição entre os dois fragmentos é apenas aparente, porque, no primeiro fragmento, Marx não quer dizer que o comunismo seja a “solução da História”, mas a solução para explicar o “enigma da História”, ou seja, uma solução não no sentido de “fim da História”, mas de síntese, porque a História é um constante devir. Assim, os dois fragmentos devem ser interpretados em conjunto, como, também, alicerçados nos princípios fundamentais do marxismo, porque se confrontados, isoladamente, em suas literalidades, dão a idéia de contradição.

Em síntese, o advento do comunismo não determina, portanto, o fim da História, na perspectiva marxista, justamente porque a análise de Marx não é dogmática, fechada. Muito pelo contrário, a História é um devir, permeada pela contradição, e que tem por base as relações de produção na sociedade, em suas múltiplas determinações. Assim, o comunismo pode se constituir em mais um estágio no desenvolvimento histórico, um estágio superior: o estágio de superação do capitalismo¹¹⁷, mas não significa que seja o último.

Outro aspecto a ser considerado, ainda dentro do horizonte em Marx, é o fato de que no comunismo as necessidades religiosas desapareceriam, sendo a fé superada pela razão, pela transparência das relações intersubjetivas e das relações entre os seres humanos com a natureza. Aqui, Marx e Freire afastam-se e

¹¹⁷ “Marx considerava o comunismo como uma etapa superior na história da humanidade, mas não a última. O comunismo, para ele, era a “forma necessária e o princípio dinâmico do futuro *imediato*, mas o comunismo não é em si mesmo a meta do desenvolvimento – a forma da sociedade humana. Isso significa que a análise marxista das sociedades não se restringe a considerar o comunismo como uma espécie de fim da história, como muitos acreditam; o comunismo é uma etapa elevada da sociedade mundial, mas apenas uma fase a mais. As inflexões mais incisivas, porém, encontram-se em dois trabalhos admiráveis, duas investigações de natureza histórica e econômica: *O 18 brumário de Luís Bonaparte* e *O capital*. No primeiro, um exercício de estudo histórico, Marx reconhecia que os homens eram capazes de fazer sua própria história, mas não nas circunstâncias que queriam. Pesava sobre eles uma fortíssima tradição – a herança histórica dos antepassados. Os mortos permaneciam oprimindo os vivos. Em todo o caso, a história deveria prosseguir. E até as classes governantes, como se refere Marx no segundo desses escritos, sua obra principal, ‘começam a se dar conta, vagamente, que a sociedade atual não é algo pétreo e imutável, mas um organismo vivo, suscetível de mudanças e sujeito a um processo constante de transformação’” (MAGALHÃES, 2011, p. 127-128).

aproximam-se, dialeticamente. Afastam-se, porque o primeiro é ateu e o segundo cristão, e aproximam-se porque um grande contingente humano de revolucionários latino-americanos é cristão¹¹⁸, mais especificamente das comunidades eclesiais de base da Igreja Católica. Essa ligação se dá através de um movimento político-teológico latino-americano para a libertação, denominado Teologia da Libertação, do qual Freire foi integrante, que emerge na América Latina, nos anos 60-70, do século XX¹¹⁹:

Sobre a mobilização pela libertação nos anos 60-70, aduz Boff (2012, p. 9):

Os anos de 1960-1970 se caracterizam pela mobilização popular e pela emergência de uma poderosa vontade de mudança social. Não bastavam as reformas. Queria-se uma libertação das opressões históricas que as grandes maiorias secularmente sofreram. Muitos cristãos, inspirados pelo Evangelho, comprometeram-se em meios pobres num processo de conscientização e de prática que criava os primeiros acenos de uma sociedade alternativa possível. Sobre todos os que se empenhavam por sacudir as antigas amarras, abateu-se feroz repressão por parte do Estado de Segurança nacional e de seus aliados. A palavra libertação fora oficialmente banida dos meios de comunicação social por efeito de um decreto do Ministério da Justiça.

Assim, paradoxalmente, na América Latina, duas concepções de mundo distintas, a cristã, idealista, e a marxista, materialista, se imbricam para a formação de movimentos contra-hegemônicos, não só no campo religioso, mas também nos campos político, socioeconômico, pedagógico, cultural e filosófico.

Marx, em um primeiro momento, na *Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, via a religião como uma “consciência invertida do mundo”¹²⁰. A

¹¹⁸ “De fato, algo novo aconteceu no cenário religioso da América Latina durante as últimas décadas, de importância histórica em nível mundial. Um setor significativo da Igreja – crentes e clérigos – na América Latina trocou sua posição no campo da luta social, pondo seus recursos materiais espirituais a serviço dos pobres e de sua luta por uma nova sociedade” (LÖWY, 2006, p. 272).

¹¹⁹ “Assim, na cristologia de libertação se pressupões uma opção pela tendência dialética na análise da sociedade e pelo projeto revolucionário dos dominados. Ao dizer libertação, exprime-se uma opção bem definida que não é nem reformista nem progressista, mas exatamente libertadora implicando uma ruptura com o *status quo* vigente. De que libertação se trata? Aqui é mister muita atenção, para não cairmos numa transferência semântica – isto é, conferir às mesmas palavras significados diversos. Trata-se de uma libertação que diz respeito a estruturas econômicas, sociais, políticas e ideológicas” (BOFF, 2012, p. 20). Ver também nota nº 64.

¹²⁰ “Este é o alicerce da crítica irreligiosa: *o homem faz a religião*; a religião não faz o homem. Mas o *homem* não é um ser abstrato, acovardado fora do mundo. E a religião é de fato a autoconsciência e o sentimento de si do homem, que ou não se encontrou ainda ou voltou a perder-se. O homem é o *mundo do homem*, o Estado, a coletividade. Este Estado e esta sociedade produzem a religião, uma *consciência invertida do mundo*, porque eles são um *mundo invertido*. A religião é a doutrina geral deste mundo, o seu resumo enciclopédico, a sua lógica em forma popular, o seu *point d'honneur* espiritualista, o seu entusiasmo, a sua confirmação moral, o seu apêndice majestoso, a sua base geral de consolo e defesa. É a *realização fantástica* da essência humana, porque a essência humana não possui verdadeira realidade. Consequentemente, a luta contra a religião é indiretamente a luta

seguir, retorna ao mesmo tema em *A Ideologia Alemã*, vendo a religião em um mundo no qual “a humanidade e suas relações aparecem de ponta-cabeça”¹²¹. E, por fim, em *O Capital*, Marx “arrisca” um prognóstico sobre a religião na sociedade comunista:

O reflexo religioso do mundo real só pode desaparecer quando as condições práticas das atividades cotidianas do homem representem, normalmente, relações racionais claras entre os homens e entre estes e a natureza. A estrutura do processo vital da sociedade, isto é, do processo da produção material, só pode desprender-se do véu nebuloso e místico no dia em que for obra de homens livremente associados, submetida a seu controle consciente e planejado (MARX, 2010b, p. 101).

É possível tal afirmação, considerando-se que a História é um permanente devir? Não estaria, neste particular, Marx entrando em contradição com o seu método? Não seria esta uma afirmação fechada, taxativa e, até certo ponto, profética?

Sobre o tema, diz Konder (2009b, p. 191):

Não haveria na afirmação de Marx sobre o desaparecimento necessário da religião no comunismo um eco de crença iluminista segundo a qual as luzes da razão devem dissipar todas as trevas da ignorância? E como podemos combinar essa certeza iluminista com a convicção dialética de que o real é infinitamente rico, está sempre apresentando novas faces e é irreduzível ao saber? A concepção iluminista da razão não força uma simplificação da realidade que a dialética nos ensina a respeitar?

Ademais, a posição de Marx sobre o futuro da religião no comunismo entra em contradição com a posição de Engels, constante na pergunta 23, dos Princípios do Comunismo, Anexo I, do *Manifesto de 48*: Pergunta: “*Que atitude adotará diante das religiões existentes?*” Resposta: “*Permanece*” (ENGELS, 1990, p. 119).

contra aquele mundo cujo *perfume* espiritual é a religião. A religião é o suspiro do ser oprimido, o íntimo de um mundo sem coração e a alma de situações em alma. É o *ópio do povo*. A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o *protesto* contra a miséria real. O banimento da religião como felicidade *ilusória* dos homens é a exigência da sua felicidade *real*. O apelo para que abandonem as ilusões a respeito de sua condição é o *apelo para abandonarem uma condição que precisa de ilusões*. A crítica da religião é, pois, a crítica do vale de lágrimas de que a religião é o esplendor” (MARX, 2011a, p. 45).

¹²¹ “A produção de ideias, de representações da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre homens, aparecem aqui como emanção direta do seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. [...] E se, em toda ideologia, a humanidade e suas relações aparecem de ponta-cabeça, como ocorre em uma câmara escura, tal fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma maneira pela qual a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico” (MARX E ENGELS, 2009, p. 51).

Ora, a religião, ainda que seja uma construção humana decorrente das relações sociais de produção, que se situa no plano superestrutural, está assentada na fé, e não na razão. Além disso, não se pode olvidar que a fé chegou primeiro que a razão no desenvolvimento histórico da humanidade, sobrevivendo, apesar dela, e com ela. Nem mesmo o Iluminismo, com a *emancipação* da razão, conseguiu afastar a fé do âmbito das relações humanas. Outro exemplo histórico da persistência da fé é o ressurgimento da religião Ortodoxa russa dos escombros do socialismo real soviético, após sete décadas de proscricção.

Pode-se dizer, correndo todos os riscos de tal afirmação, que a Teologia da Libertação é uma síntese latino-americana entre o marxismo e o cristianismo, cujo objetivo comum é a libertação, com uma clara opção pelos pobres.

Ainda sobre religião, emancipação e libertação, pode-se apontar uma contradição de natureza estrutural, extraída do interior do cabedal teórico freiriano: o esforço de conciliação entre o existencialismo e o cristianismo, tendo em vista as diferenças principiológicas e finalísticas entre ambos, inobstante a existência de uma corrente denominada de existencialismo cristão. Assim, por exemplo, como pode um cristão conciliar a construção de uma essência, na existência, em uma perspectiva sartriana? Como Deus criaria uma obra incompleta? E mais: como conciliar o cristianismo com uma visão de mundo que nega sentido à vida, enfatizando a angústia, como para a maioria dos existencialistas? Apesar dessas contradições, ainda assim, pela capacidade argumentativa de Freire, o existencialismo é uma marca em sua trajetória, juntamente com o personalismo cristão e o marxismo, como foi visto no Capítulo I. A fusão dessas correntes filosóficas, aparentemente inconciliáveis, não teria como resultado uma visão genuinamente freiriana de mundo?

Voltando à aproximação do marxismo com o cristianismo, na América Latina, tendo entre as instâncias de articulação a Teologia da Libertação, uma coisa parece clara: na luta pela “libertação-emancipação” não importa se o estandarte dos revolucionários seja a cruz, dos cristãos, ou a foice e o martelo, dos comunistas, e sim a práxis revolucionária daqueles que buscam a superação da exploração e da opressão para a construção de uma nova sociedade, mais justa, mais equânime, menos desigual.

Já o horizonte, para Freire, está na libertação do oprimido, libertação esta que é também do opressor, porque o oprimido não se liberta sozinho, decorrendo da sua

libertação, a libertação do opressor. Segundo Freire, a educação pode contribuir para o processo de libertação, embora, como ele mesmo diz, ela sozinha não liberta, mas sem ela não é possível a transformação.

A “grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos”, segundo Freire (1987, p. 30) é “libertar-se a si e aos opressores”.

Aqui, tanto Freire quanto Marx¹²², embora por caminhos distintos, proclamam que o processo de libertação é amplo, é geral, sendo necessária a extinção do antagonismo entre as classes em luta para a sua concretização. Assim, a libertação do oprimido, para ambos, não significa uma inversão no processo de dominação, mas a exclusão da dominação. Para Marx (2008a, p. 191), a “[...] libertação da classe laboriosa é a abolição de toda a classe [...]”. Para Freire, a libertação do oprimido implica a libertação do opressor.

Os oprimidos devem ser os sujeitos de seu processo para libertação. Neste sentido diz Freire (1987, p. 31-32):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Sobre a pedagogia do oprimido, como pedagogia para a libertação, refere: “A pedagogia do oprimido que, no fundo é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (*Ibidem*, p. 40-41).

¹²² “Uma classe oprimida é a condição vital de toda sociedade baseada no antagonismo das classes. A libertação da classe oprimida, portanto, implica necessariamente a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa se libertar, é preciso que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não mais possam coexistir. De todos os instrumentos de produção, o maior poder produtivo é a própria classe revolucionária. A organização dos elementos revolucionários como classe faz supor a existência de todas as forças produtivas que podiam gerar-se no seio da sociedade antiga. Quer isso dizer que, após a queda da antiga sociedade, haverá uma nova dominação de classe, ou resumindo, novo poder político? Não. A condição de libertação da classe laboriosa é a abolição de toda classe, assim como a condição de libertação do terceiro estado, da ordem burguesa, foi a abolição de todos os estados e de todas as ordens. A classe laboriosa substituirá, no decorrer de seu desenvolvimento, a antiga sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e seu antagonismo, e não haverá mais poder político propriamente dito, visto que o poder político é exatamente o resumo oficial do antagonismo na sociedade civil” (MARX, 2008a, p. 191-192).

Freire (1987), no entanto, alerta sobre os efeitos que as contradições vivenciadas pelos oprimidos acarretam em seu pensar, uma vez que ao contrário da libertação, a meta do oprimido para a superação do estado de opressão, é tornar-se opressor. A figura do opressor está hospedada no oprimido, fazendo com que este tome aquele como ideal de humanidade. Nesse sentido, assevera Freire (1987, p. 32):

Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou suboppressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade.

Destarte, a superação da contradição opressor/oprimido não é um processo fácil. A libertação, que é humanização, é, ao mesmo tempo, libertação do oprimido e também do opressor.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1987, p. 35).

A libertação dos homens, portanto, para Freire, só acontece na práxis:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (*Ibidem*, p. 67).

Por outro lado, a libertação, para Freire, não se constitui em um ato individual, isolado, ou uma concessão ou doação de uma pessoa para outra. A libertação é um processo que só acontece em comunhão, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52). Sobre isso, afirma:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência

emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência.

A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros (*Ibidem*, p. 53).

E, por fim, Freire vincula o processo de libertação com a natureza humana, enquanto construção histórica, ao afirmar o que a libertação é produto da ação humana e não algo dado na história ou fundado no conhecimento científico:

O opressor não é humilde: é arrogante. O oprimido, tampouco: é humilhado. Para que o opressor e oprimido se tornem humildes, é preciso que o opressor se converta à causa do oprimido e que o oprimido se comprometa com a luta de sua libertação. Só a partir daí ambos terão atingido a condição para aprender a humildade

Nunca me empolguei por teoria que considerasse a libertação como um dado na História ou que a fundamentasse somente no conhecimento científico e jamais aceitasse com seriedade qualquer consideração em torno, por exemplo, da natureza humana, mesmo compreendida como constituindo-se social e historicamente. Da natureza humana enquanto dando-se na História e não como um a priori da História. Não posso pensar na questão da libertação, com tudo o que ela implica, sem pensar na natureza humana (FREIRE, 1995, p. 69-70).

Feitas essas breves considerações sobre o horizonte em Marx e em Freire, em suas propostas de formação humana, pergunta-se: *libertação e emancipação* são a mesma coisa¹²³?

¹²³ Emancipação: s.f. Aquisição, pelo menor, do direito de administrar seus próprios bens e receber os rendimentos. / Ato jurídico pelo qual o filho sai do pátrio poder. / Alforria; libertação. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Emancipacao.html>. Acesso em 01/06/2014. Libertação: **sf (libertar+ão²)** Ato de libertar ou libertar-se. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesportugues&palavra=liberta%E7%E3o>. Acesso em 01/06/2014. **li.ber.tar: (lat libertare) vtd 1** Dar liberdade a, restituir à liberdade: **Libertar um escravo, um prisioneiro. Libertá-la da prisão. vpr 2** Pôr-se em liberdade, tornar-se livre: **Libertaram-se os reféns.** "Aqueles que por obras valerosas se vão da lei da morte libertando" (Luís de Camões). **vtd 3** Aliviar, desobrigar, tornar quite: **Não me libertará dessa dívida de gratidão. vtd 4** Descarregar, desobstruir: **Libertar o estômago. vtd e vpr 5** Fís e Quím Pôr(-se) em liberdade o que estava latente, combinado ou ligado; soltar(-se), desprender(-se): **Libertar calor. O gás libertou-se. Antôn** (acepção 1): **prender, escravizar.** Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=libertar>. Acesso em 01/06/2014).

Sobre emancipação, em Marx, diz Bottomore (2012, p. 182): “Mais especificamente, Marx e os marxistas tendem a ver a liberdade em termos da eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana. Entre esses obstáculos, destacam-se as condições do trabalho assalariado”.

A resposta não é tão simples. A emancipação, em Marx, implica na potencialização das multilateralidades do ser humano, ou seja, na superação do ser humano dividido, mutilado, unilateral do sistema capitalista, para o ser humano pleno, integral, omnilateral, da sociedade emancipada (comunista). O ser humano como ser genérico, um ser social. A libertação, em Freire, é um processo de humanização do ser humano negado em sua vocação ontológica de ser mais. Ambos os processos são construídos coletivamente e seus sujeitos são os explorados e os oprimidos, respectivamente, os proletários, em Marx, e os “explorados da terra”, em Freire.

Em princípio, parece haver uma aproximação entre uma e outra categoria. Todavia, junto com o horizonte, em cada Autor, perpassa uma proposta de sociedade. Para Marx, está claro: a emancipação humana só pode ser concretizada na sociedade comunista após a abolição da propriedade burguesa e a extinção do aparelho burocrático-militar, ou seja, o comunismo é a proposta de sociedade emancipada.

E para Freire, qual o modelo de sociedade perpassa o processo de libertação? Freire é um democrata-progressista. Um homem de esquerda. Sua trajetória política é a prova viva dessa afirmação, como também seus escritos: “Para nós, progressistas, não há como pensar numa preparação técnica em si mesma, que não se pergunte a favor de que, de quem e contra que se trabalha” (FREIRE, 1995, p. 41).

Freire, no conjunto de sua obra, é um crítico contundente do capitalismo, o qual denomina como “necrófilo”. Da mesma forma, opõe-se contundentemente ao neoliberalismo como modelo econômico¹²⁴. Ao mesmo tempo em que critica o “socialismo realista”, como autoritário, Freire (1995), critica também o capitalismo, como não sendo o “futuro radiante a que já chegamos”, acreditando na possibilidade de construção de um “socialismo democrático”:

Não é verdade que o capitalismo é o futuro radiante a que já chegamos. A realidade não é só azul ou verde: ela é multicolor, arco-íris. Escrevo esta página num hotel da Baviera, em Munique, numa tarde em que o termômetro, marcando 38 graus, assusta qualquer recifense.

¹²⁴ “Se o mundo aspira a algo diferente como, por exemplo, entregar-se à façanha de viver uma província da História menos feia, mais plenamente humana, em que o gosto da vida não seja uma frase-feita, não há outro caminho, mas a reinvenção de si mesmo que passa pela necessária superação da economia de mercado”. (FREIRE, 2000, p. 130).

Educadores alemães, alguns velhos amigos, dos anos setenta, relatam que se tornaram frequentes as reclamações e as esperanças feridas, de homens e mulheres do “outro lado” que, cansados das limitações à sua liberdade, sonhavam com a “abertura” do mundo capitalista. Com um mar de rosas que não encontraram.

Alguns dos relatos que tenho escutado reforçam as minhas primeiras reações ao esfacelamento do socialismo autoritário. Esfacelamento que sempre me pareceu implicar uma espécie de *ode à liberdade*, sem que isso signifique negar as razões fundamentais, materiais, de natureza econômica, a que se juntam as de ordem tecnológica.

Nenhum dos relatos de quem se desencantando do mundo capitalista revelou saudade da experiência autoritário, burocrática, asfixiante do “socialismo realista”. E, porque não acredito que o autoritarismo stalinista faça parte da natureza do socialismo, não tenho razão para admitir que um socialismo realmente democrático seja impossível. Me recuso a aceitar que a presença do autoritarismo no socialismo se deva a uma incompatibilidade ontológica entre o ser humano e a essência do socialismo. É como se disséssemos: “A natureza humana é de tal maneira refratária às virtudes fundamentais do socialismo que só sob coação é possível fazê-lo funcionar”. O que a ontologia humana recusa, pelo contrário, é o autoritarismo, não importa qual atributo receba. (FREIRE, 1985, p. 34-35).

Freire (1999), mesmo com a derrocada do chamado *socialismo real*, ainda acredita na possibilidade do socialismo como forma de superação do capitalismo. No entanto, deixa claro que esse socialismo não é o socialismo autoritário cujas estruturas ruíram nas últimas décadas do século XX, mas um socialismo democrático¹²⁵. A democracia está na base da práxis freiriana¹²⁶.

¹²⁵ “Para mim, pelo contrário, o que não prestava na experiência do chamado “socialismo realista”, em termos preponderantes, não era o sonho socialista, mas a moldura autoritária – que o contradizia e de que Marx e Lenin também tinham sua culpa e não apenas Stalin –, assim como o positivo na experiência capitalista não era e não é o sistema capitalista, mas a moldura democrática em que ele se acha. Nesse sentido também o esfacelamento do mundo socialista autoritário – que, em muitos aspectos, vem sendo uma espécie de ode à liberdade e vem deixando tantas mentes, antes bem-comportada, estupefatas, atônitas, desconcertadas, perdidas – oferece-nos a possibilidade extraordinária, se bem que difícil, de continuar *sonhando* e lutando pelo *sonho* socialista, depurando-se de suas distorções autoritárias, de seus dêsgostos totalitários, de sua cegueira sectária. Por isso é que, para mim, vai se tornar, em algum tempo, até mais fácil, a luta democrática contra a malvadez do capitalismo. O que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam *modernos* e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos *pós-modernamente* menos certos das certezas. Progressistamente *pós-modernos*” (FREIRE, 1999, p. 96-97).

¹²⁶ “Não podemos deixar de lembrar que um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da *democracia*: liberal, social, socialista, mas, sempre, democracia. Se há uma questão política central que percorre o discurso freireano, em todos os seus diversos e diferentes momentos, está é a questão da educação e da pedagogia enquanto prática e teoria contribuintes da ‘radicalidade democrática’. Mesmo quando se evidenciaram equívocos do populismo ‘de esquerda’ e do nacionalismo-desenvolvimentista dos 1950 e dos 1960. Importante registrar que, mesmo aproximando-se dos marxismos, de vertentes que não raramente englobam posições autoritárias, Paulo Freire nunca admitiu o autoritarismo, a ditadura, nem ‘por motivos justificáveis’ como advogaram alguns setores da ‘esquerda’. Se nos seus escritos a ‘humanização não se fará sem a destruição da sociedade de exploração e da dominação humana’, o itinerário da consecução de tal possibilidade é sempre democrático” (SCOCUGLIA, 1999, P. 108-109).

O socialismo democrático é o sistema no qual se daria o processo de libertação proposto por Paulo Freire ou ele representa o inédito viável daquele momento histórico? Este sistema é capaz de destruir as bases fundantes do modo de produção capitalista? É possível a libertação, no sentido de superação da estrutura socioeconômica vigente, através da ação cultural dialógica e da revolução cultural no âmbito do socialismo democrático?

Em resposta, diz Freire (1995, p. 44-45):

Ao contrário do que pensam os irresponsáveis, a linguagem de quem se insere na realidade contraditória, movido pelo sonho de fazê-la menos perversa, é a da possibilidade. É a linguagem comedida de quem luta por sua utopia, impacientemente paciente. Não é o discurso de quem alardeia um poder que não tem, ameaçando Deus e o mundo. É a fala de quem, certo do rigor ético de sua luta e de seu sonho contra a perversidade de uma sociedade desigual como a nossa, faz tudo o que pode para mobilizar e organizar as classes populares e outros segmentos sociais para que democraticamente se instaure um governo mais justo. Governo cujo partido aceite a alternância democrática e, por isso, esteja continuamente exposto ao juízo popular. Essa posição demanda um fundamental aprendizado: o da *humildade* que, exigindo nosso respeito a um veredito popular adverso, não pode aceitar que nossa utopia democrática esteja equivocada.

A democracia é a utopia de Freire ou a utopia possível? É na democracia que se processa a ação dialógica para a libertação e, posteriormente, para a revolução cultural? A democracia socialista pode ser estabelecida no âmbito do sistema capitalista para, após, através da conscientização, superá-lo, ou ela é um fim em si para a concretização da libertação? A democracia socialista é apenas o inédito viável, ou seja, o caminho para a libertação, mas não o sistema no qual ela se concretizará?

Em resposta a algumas dessas interrogações, diz o autor:

O impeachment, por exemplo, de um presidente não teria sido possível se o país não tivesse alcançado o nível que alcançou de maturidade político-democrática. Só o aperfeiçoamento da democracia, que implica a superação de injustiças sociais, demonstra o quanto valeu a esperança com que lutamos.

Na verdade, regime de exceção nunca foi introdução à democracia. No tempo transcorrido desde que começamos a transição do autoritarismo à democracia, nos obstáculos enfrentados, sentíamos o risco de a esperança se esvaír. Transição que agora termina e a partir de agora já não temos motivo para falar nela. De agora em diante, temos é que consolidar a democracia, respaldar suas instituições, assegurar o retorno do país ao desenvolvimento, ao equilíbrio da economia com que enfrentemos os problemas sociais que nos afligem.

Em aliança com a direita jamais faremos isto (FREIRE, 1995, p. 88).

A democracia a ser consolidada, naquele momento histórico no qual Freire escreve *À sombra desta Mangueira*, seria a democracia liberal, pós-Constituição de 1988? Ela bastaria para a implantação posterior da *democracia socialista*? Não seria necessário nenhum passo à frente para a consolidação da revolução de que falou na *Pedagogia do oprimido*, cujo fragmento já foi citado neste trabalho: “processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em ‘revolução cultural’ com a chegada ao poder”? (FREIRE, 1987, p. 158).

Volta-se a pergunta feita anteriormente: a crença na democracia como campo de luta para a libertação é a utopia de Freire ou o *inédito viável*¹²⁷? Mas, existe possibilidade real de superação do capitalismo somente através da *luta democrática*?

Assim, se, em um primeiro momento, libertação e emancipação podem ensinar um sentido teleológico único, em uma leitura mais aprofundada, analisando-se cada categoria no tocante a forma de superação do modelo explorador e opressor, e no que concerne ao modelo político e socioeconômico de sociedade para a consolidação do processo de libertação e emancipação, é inevitável reconhecer a diferença subjacente entre os referidos horizontes. Assim, é, ao menos aparentemente, contraditória a proposta de horizonte em Freire com a forma de sociedade idealizada para a concretização deste horizonte. Fica uma última indagação, para uma maior clareza desta conclusão: um sistema democrático, mesmo em sua forma mais avançada, é suficiente para a superação do modo capitalista de produção? Salienta-se, como foi visto, anteriormente, que Marx também acreditava, excepcionalmente, na possibilidade de transformação radical da sociedade em países com sistemas democráticos avançados¹²⁸.

Assim, a *gênese* os aproxima, pois para ambos o princípio está no ser humano, para Marx, e no “homem”, para Freire.

¹²⁷ “Por isto que, para nós, o “inédito viável” [que não pode ser apreendido no nível da “consciência real” ou efetiva] se concretiza na “ação editanda”, cuja viabilidade antes não era percebida. Há uma relação entre o “inédito viável” e a “consciência real” e entre a “ação editanda” e a “consciência máxima possível” (FREIRE, 1987, p. 107).

¹²⁸ “Embora estejam ausentes considerações mais aprofundadas quanto à viabilidade de superação da sociedade burguesa por meios “pacíficos”, as poucas afirmações existentes nesse sentido atestam que semelhante caminho em direção à sociedade futura devia ser seriamente considerado. A argumentação ganha peso diante da consideração de que o fim do movimento proletário, nos diversos países, é obter “a emancipação econômica da classe operária, graças à conquista do poder político, e utilizar esta força política para a realização de seus objetivos sociais” (SANTOS, 2002, p. 97-98).

O *campo de delimitação* da análise, que, para ambos, é a História, também os aproxima.

A *realidade*, para ambos, é independente. Todavia, *epistemologicamente*, falando, para Freire, consciência e mundo se dão simultaneamente, enquanto que, para Marx, o mundo precede a consciência, pois não é a consciência que determina a realidade, mas a realidade que determina a consciência.

No tocante ao aspecto *gnosiológico*, para os dois autores, o conhecimento é possível, e sua autenticidade está na prática social.

No que tange à utilização das expressões *exploração* e *opressão*, ambos as utilizam tanto no seu sentido específico, que é a regra, como, também, excepcionalmente, como sinônimos.

O *mecanismo da exploração*, em Marx, no caso da exploração específica do capitalismo, reside em um modo de produção que separa o trabalho da propriedade, tornando o próprio trabalho propriedade de quem não trabalha. Para Freire, a opressão resulta das ações antidialógicas, com ênfase de ordem superestrutural, sem negar, no entanto, a relação com a base estrutural dessas ações.

O principal *efeito da exploração*, para Marx, é a alienação, que é uma decorrência do próprio modo de produção capitalista. Para Freire é a negação ontológica de ser mais, a situação-limite, o medo da liberdade, a cultura do silêncio, a alienação e a invasão cultural. Aqui, também, a análise freiriana é de natureza superestrutural.

A forma de *superação da exploração*, em Marx, está na organização e na luta dos trabalhadores, enquanto que para Freire está na conscientização; na conscientização como práxis.

O horizonte em Marx está focado na emancipação. Em Freire, na libertação. Aqui, eles se aproximam. Todavia, a forma de construção e preservação deste horizonte, após conquistado, os afasta, porque para Marx a emancipação não é possível no capitalismo, mas no comunismo. Para Freire, o processo para a libertação acontece na democracia, até chegar ao socialismo; socialismo democrático. Para Marx, o socialismo é apenas uma etapa para se chegar ao comunismo, ou seja, é sua fase de transição que se dá no bojo daquilo que ele chama de ditadura do proletariado. Todavia, Marx não nega, em casos excepcionais, a possibilidade de se chegar à emancipação através da democracia.

Em Marx, a contradição apontada é sobre o futuro da religião na sociedade comunista. Excepcionalmente, neste particular, seu diagnóstico sobre a religião entra em contradição com seu próprio método: a dialética. Em Freire, a primeira contradição apontada é de ordem estrutural, que diz respeito à dificuldade teórica de conciliação entre o cristianismo e o existencialismo, pelas razões declinadas na análise.

Essas são, pois, as aproximações e as diferenças entre Marx e Freire, e as poucas contradições de cada um, extraídas da leitura do *corpus* documental selecionado, a partir das categorias escolhidas para o desenvolvimento desta análise. É certo que outras análises poderiam ser feitas, mas, provavelmente, nenhuma delas seria suficiente para esgotar um tema tão rico e tão complexo.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DE KARL MARX E PAULO FREIRE

Antes de entrar nos temas norteadores deste Capítulo, é necessário retomar o objetivo geral desta dissertação, que é a realização de um estudo comparativo para o aprofundamento da discussão sobre formação humana em uma perspectiva emancipatória, como dimensão fundamental nos processos que tem por horizonte a transformação da realidade, contribuindo no oferecimento de subsídios teóricos para o aprofundamento da discussão sobre a educação na sociedade capitalista.

Para atingir este desiderato, buscou-se, a partir das categorias da exploração em Marx e da opressão em Freire, para os processos de formação humana, analisar se é possível afirmar que entre as proposições desses autores existem semelhanças, diferenças e ou contradições. Desse modo, fazendo-se, ao final, uma tentativa de síntese sobre o que é formação humana para Marx e o que é formação humana para Freire.

Pois bem, após a contextualização e a análise das aproximações, distinções e contradições dos autores trabalhados nesta dissertação, busca-se, neste capítulo, um esforço de síntese na tentativa de esboçar a proposta de formação humana para Marx e a proposta de formação humana para Freire.

Para se chegar a esta síntese, consoante consta na Introdução, parte-se dos seguintes questionamentos: o que é formação humana para Marx? O que é formação humana para Freire? A síntese, portanto, é resultante do exercício de interlocução do Capítulo I, sobre os contextos de Marx e Freire, no qual é feita uma abordagem, não só histórica, mas da influência recebida por cada um para a construção de suas práxis, com o Capítulo II, referente à análise das categorias selecionadas: exploração, opressão e formação humana, tendo por norte as perspectivas teleológicas dos autores.

Antes da tentativa de síntese é feita uma breve exposição introdutória sobre a gênese dos processos de formação humana, seu conceito e a formação humana nos espaços formais da escola capitalista.

3.1 Formação humana: breves considerações

Os processos de formação humana se desenvolvem no curso da história, sendo influenciados pelo modo de produção de cada período histórico. Segundo Aranha (1996, p. 19), “o fenômeno educacional se desenrola no tempo e faz igualmente parte da história geral”. Complementa a autora:

Por isso, é importante estudar a educação sempre no contexto histórico-geral, para se observar a concomitância do sistema social. Esta sincronia não deve ser entendida apenas como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos sociais. Na verdade, as questões de educação são *engendradas* nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Nesse sentido, a educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato envolvida na política (*Ibidem*, p. 19).

Nas comunidades primitivas, quando ainda não existia um espaço formal de ensino/aprendizagem, como a escola que temos hoje, a formação humana acontecia no contexto das relações sociais e das relações dos seres humanos com a natureza. Com efeito, tal aprendizado, nas formas mais primitivas de sociedade, ocorria no âmbito da família, do clã, da tribo, através da transmissão das experiências dos mais velhos aos mais novos. Em síntese, a formação humana era focada na sobrevivência e na perpetuação de padrões culturais.

Assim, formação humana, antes da escrita, começa no âmbito da própria família, pela transmissão do conhecimento (de base religiosa ou mitológica), dos ascendentes para os descendentes. Os critérios de verdade eram, além dos mitos, a autoridade dos ascendentes e a própria prática social (experiência), ainda que em estado embrionário, sem um processo de reflexão mais qualificado. Com o tempo, nas sociedades tribais, a hierarquia se mantém, mas extrapola o âmbito familiar, sendo a formação humana dos jovens de responsabilidade dos chefes, feiticeiros, curandeiros e outros, mantendo-se, também, a formação no âmbito da família.

A educação, em seus primórdios, não se manifesta através da transmissão teórica de conhecimentos dos mais velhos aos mais novos (ou dos mais sábios aos menos sábios), mas, sim, pela experiência repassada através da ação prática cotidiana. Assim, em sua gênese, a formação humana é mais “fazer” do que “pensar”. Com efeito, a criança aprendia a caçar, caçando; a pescar, pescando; a nadar, nadando, a partir das experiências práticas que eram transmitidas pelos mais velhos.

Dessa forma, pode-se afirmar que, nessa fase do desenvolvimento histórico, a concepção de formação humana está intimamente ligada à necessidade de sobrevivência, ou seja, aprendia-se para manter a vida, eis que as adversidades, principalmente as naturais, eram muitas. Assim, era imperativo o desvelamento dos “segredos da natureza”, para a garantia da sobrevivência¹²⁹.

Sobre a educação nas sociedades tribais, refere Aranha (1996, p. 27/28):

Nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Nas tribos nômades, ou que já se sedentarizaram, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar.

A cuidadosa adaptação aos usos e valores da tribo é levada a efeito sem castigos. Os adultos demonstram muita paciência com os enganos infantis e respeitam o seu ritmo próprio. Por meio dessa educação difusa, de que todos participam, a criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades.

A formação é integral – abrange todo o saber da tribo – e universal, porque todos podem ter acesso ao saber e ao fazer apropriados pela comunidade. É bem verdade que alguns se destacam, detendo um conhecimento mais amplo ou especial – como no caso do feiticeiro –, o que, no entanto, não resulta em privilégio, mas apenas em prestígio.

No mesmo sentido, diz Gadotti (2008, p. 23): “na comunidade primitiva a educação era confiada a toda a comunidade, em função da vida e para a vida: para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia”.

Nas sociedades primitivas, o domínio exercido pela comunidade sobre a natureza era pífio. Os condicionamentos naturais eram muitos, escravizando, de certa forma, a comunidade à natureza, em uma forma de sociedade cujo progresso era incipiente. Sobre isso, Ponce (1983, p. 17), diz que “Se o estágio de desenvolvimento de uma sociedade deve ser avaliado pelo domínio que ela conseguiu sobre a natureza, é evidente que o nível das comunidades primitivas não poderia ser mais baixo. Escrava da natureza, a comunidade persistia, mas não progredia”.

¹²⁹ “O primeiro sentimento do homem foi o de sua existência; seu primeiro cuidado, o de sua conservação. Os produtos da terra lhe forneciam todos os auxílios necessários. O instinto o levou a fazer uso deles. A fome e outros apetites, fazendo-o experimentar alternadamente diversas maneiras de existir, houve uma que o convidou a perpetuar sua espécie. E esses pendor cego, desprovido de todo sentimento de coração, não produzia senão um ato puramente animal” (ROUSSEAU, s/d, p. 57).

A categoria da formação humana antecede e extrapola a formação especializada nos espaços das instituições escolares. A totalidade da experiência humana, ao longo da história, com suas contradições, é a base concreta da formação humana. Com efeito, não é possível compreender o ser humano fora da prática social, uma vez que ele está inserido “em um contexto histórico-social concreto” (ARANHA, 1996, p. 15). E também: “Estamos tão acostumados com a escola, que às vezes até parece estranho saber que essa instituição não existiu sempre, em todas as sociedades” (*Ibidem*, p. 26).

A formação humana, em sua origem, está intimamente ligada ao processo de transformação da natureza, nascendo, então, o chamado mundo da cultura, forjado pelo trabalho humano. O trabalho como uma *ação intencional*, voltada para determinadas finalidades, dando início à construção do *mundo humano* ou mundo da cultura. Nesse sentido, afirma Saviani (2003, p. 11):

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativamente e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura).

Neste capítulo, não se pretende andar por caminhos já trilhados – e muito bem trilhados, diga-se de passagem – por historiadores da educação, ou seja, descrevendo minuciosa e cronologicamente, com linearidade, cada período dos processos de formação humana. O que se pretende é proporcionar uma visão geral desses processos, partindo de questões centrais, como a educação como prática de vida nas comunidades primitivas, quando ainda era única e igual para todos, e a formação humana a partir da influência da divisão social do trabalho, com o acirramento das desigualdades que culminaram na dicotomia de uma educação para os explorados e outra para os exploradores; de uma educação para os opressores e

outra para os oprimidos.

O vocábulo *formação* é originário do latim *formare*. Dentre outros sentidos, significa, na qualidade de verbo transitivo, dar forma, constituir, compor e, em sentido reflexo, educar-se, desenvolver-se, conforme definição do verbete no Dicionário Aurélio *on line* da Língua Portuguesa ¹³⁰.

O vocábulo *humano*¹³¹ pode ser definido, em vários sentidos, como a qualidade de alguém que é bondoso, compreensivo, bem como, pode fazer referência aos homens e às mulheres, ou seja, ao ser humano, em geral.

O termo *Homem*, com inicial maiúscula, é geralmente utilizado para referir a *espécie humana*, o *ser humano*, enquanto a palavra *homem* pode ser utilizada para a definição do gênero masculino. O vocábulo *humano* também pode ser utilizado como sinônimo de benevolência, bondade (*humanista*), em contraposição aos termos negativos: *desumano* ou *inumano*. O verbete *homem*¹³² também se encontra definido no Dicionário Aurélio *on line* da Língua Portuguesa.

A palavra *humana*, que sucede o vocábulo *formação* é um adjetivo que abrange os gêneros masculino e feminino, cujo significado, como expressão complexa que é, pode ser educação ou desenvolvimento do ser humano, no sentido de sua construção moral e intelectual.

O processo de formação humana que, segundo Gadotti (2008, p. 23), no início era “único e igual para todos”, com a divisão social do trabalho, assume outra dimensão, marcando o novo aspecto da educação, o qual se mantém até os nossos dias: uma educação marcada pela desigualdade. Assim, a concepção de educação espontânea, na qual as gerações mais novas incorporavam práticas e experiências

¹³⁰ Formação: s.f. Ação ou efeito de formar ou formar-se: a formação de uma palavra; a formação de um abscesso. / Modo por que uma coisa se forma. / Desenvolvimento dos órgãos de um corpo. / Educação, instrução, caráter: pessoa de boa formação. / Camada constitutiva do solo: formação terciária. / Elemento ou destacamento de uma força militar qualquer: formação naval, aérea. / A formatura das tropas. Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/Formacao.html>. Acesso em: 01/06/2014.

¹³¹ Humano: adj. Relativo ao homem: o corpo humano; a espécie humana. / Sensível à piedade, compassivo: mostrar-se humano com seus semelhantes. // Gênero humano, o conjunto dos homens. Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/Humano.html>. Acesso em: 01/06/2014.

¹³² Homem: s.m. Indivíduo dotado de inteligência e linguagem articulada, bípede, bímano, classificado como mamífero da família dos primatas, com a característica da posição ereta e da considerável dimensão e peso do crânio. / Espécie humana, humanidade: a evolução social do homem. / A criatura humana sob o ponto de vista moral: todo homem é passível de aperfeiçoamento. / Pessoa do sexo masculino, macho. Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/Homem.html>. Acesso em: 01/06/2014.

das gerações mais velhas, que marcou a comunidade primitiva, foi cedendo lugar a um novo modelo de educação, em uma sociedade dividida em classes.

Sobre o tema, diz Gadotti (2008, p. 23):

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era *única, igual* para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das *educações*: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres.

No mesmo sentido, Ponce (1983, p. 22) diz que: “Este conceito de educação, como uma função espontânea da sociedade, mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes”.

A palavra *escola* é de origem grega, *scholé*, e significa “lazer, tempo livre ou lugar do ócio”, ou seja, as pessoas iam para a escola no seu tempo livre. Nesse sentido: “Não por acaso, a palavra grega para escola (*scholé*) significa inicialmente ‘o lugar do ócio’” (ARANHA, 1996, p. 50).

Ainda, no tocante à definição de escola, refere Saviani (2003, p. 95): “Escola, em grego, significa ‘o lugar do ócio’. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e esta ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*” Ressalta-se, portanto, que o ócio era privilégio das classes dirigentes. Com efeito, à medida que a sociedade grega ia tornando-se mais complexa, mais desvinculados, os integrantes das classes dominantes, passaram a ficar de qualquer forma de trabalho produtivo.

O surgimento das primeiras escolas, todavia, ainda sem as características da escola contemporânea, é muito antigo, encontrando sua gênese no antigo Egito. Sobre as primeiras escolas egípcias, diz Gadotti (2008, p. 22): “Os egípcios foram os primeiros a tomar consciência da importância da arte de ensinar. Devemos a eles o uso prático das bibliotecas. Criaram casas de instrução onde ensinavam a leitura, a escrita, a história dos cultos, a astronomia, a música e a medicina”.

Assim, como a história da formação humana é parte integrante da totalidade da história das sociedades, e esta é marcada pelo estigma da exploração, que

resulta no antagonismo de classes, do proprietário em relação ao escravo, do senhor em relação ao servo, do burguês em relação ao proletário, do patrão em relação ao empregado, só para citar alguns dos protagonistas desta grande trama de relações que é a história, a exploração também está presente na educação, como decorrência da divisão social do trabalho, culminando com uma educação para as elites e outra para as classes populares. Com efeito, a própria realidade presente, da educação brasileira, por si só, confirma tal assertiva, com a dicotomia existente entre escola pública e escola privada; escolas para pobres e escolas para ricos.

O modelo de escola que temos hoje é resultado da chamada sociedade moderna, capitalista ou burguesa, a qual desloca a base do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, surgindo uma nova classe dominante, em substituição aos senhores feudais da Idade Média: a burguesia. Esta revoluciona as relações de produção, e com ela crescem as cidades (os burgos), em tamanho e importância, passando a determinar as relações sociais, com o predomínio sobre o campo e com a indústria se sobrepondo sobre a agricultura. É um momento em que o artificial toma o lugar do natural, prevalecendo aquele sobre este.

Com vistas a esse tema, Saviani (2003, p. 96-97) ressalta que:

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos.

Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundárias, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não-escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais.

E é esta a situação em que nos encontramos hoje.

Nessa nova concepção de formação, a experiência prática é abandonada e substituída por um processo especializado de transmissão de conhecimento, em uma concepção intelectualista. Os conhecimentos sistematizados são transmitidos por especialistas.

A educação, na sociedade capitalista contemporânea, no âmbito do espaço formal, é, em regra, um nicho de reprodução do paradigma dominante, tanto do

ponto de vista ideológico quanto nos campos técnico e produtivo. No caso específico do Brasil, o atual sistema educacional, público ou privado, é reprodutor dos processos de exploração e opressão promovidos pelo paradigma hegemônico, através de projetos político-pedagógicos que legitimam o individualismo, a competição, o crescimento econômico a qualquer custo, a prevalência do *Ter* sobre o *Ser*, a idolatria ao capital, dentre outros, sendo, desse modo, descartado, como de impossível concretização todo e qualquer projeto alternativo que possa representar uma ameaça ao modelo social dominante.

A marca da exploração e da opressão na formação humana é visível, por toda a parte, na história das sociedades, agravando-se na medida em que a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção vão se desenvolvendo no processo histórico, interferindo nos modos de produção e nas formas de produção da vida dos seres humanos.

Por essa razão, a formação humana na escola, dentro da lógica capitalista, não pode ser vista como um processo para a construção de uma consciência crítica da realidade, para a libertação do homem e da mulher, no sentido da transformação da sociedade. Paradoxalmente, no entanto, nesse mesmo espaço, a escola, reprodutora da ideologia dominante, permeada pelas contradições inerentes ao próprio sistema social hegemônico, é que pode acontecer a construção dos processos de luta pela hegemonia. A escola não é uma ilha, pois está inserida num contexto maior que é a sociedade. Assim, se a escola sofre influência da sociedade, tal influência, embora importante, não é absoluta a ponto de inviabilizar a construção de novas alternativas à superação do sistema hegemônico.

Sobre essa relação, diz Saviani (1986, p. 69), partindo da concepção da “pedagogia revolucionária”:

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

A escola capitalista, mesmo que, em regra, seja reprodutora da ideologia dominante, é também um espaço de luta pela hegemonia. Mas, o que é hegemonia? E onde a luta pela hegemonia pode acontecer com maior eficácia: na *sociedade política* ou na *sociedade civil*¹³³? Gramsci quando fala de hegemonia tanto faz referência à capacidade dirigente quanto à direção e à dominação, enquanto que Lênin fala de hegemonia como função dirigente. Sobre essa diferença, diz Gruppi (1978, p. 11): “Há aqui uma diferença de significado entre Gramsci e Lênin, porque Gramsci – quando fala de hegemonia – refere-se por vezes à capacidade dirigente, enquanto outras vezes pretende referir-se simultaneamente à direção e à dominação. Lênin, ao contrário, entende por hegemonia sobretudo a função dirigente”. O autor complementa, ainda, informando o seguinte:

O termo “hegemonia” aparece em Lênin, pela primeira vez, num escrito de janeiro de 1905, no início da revolução. Diz ele: “Segundo o ponto de vista proletário, a hegemonia pertence a quem bate com maior energia, a quem se aproveita de toda ocasião para golpear o inimigo; pertence àquele a cujas palavras correspondem os fatos e que, portanto, é o líder ideológico da democracia, criticando-lhe qualquer inconsequência”. Capta-se claramente o elemento da decisão, da consequência na ação revolucionária, como condição indispensável à hegemonia. Sublinho também que aqui se afirma que, às palavras, devem corresponder aos fatos. Ou seja: deve existir aquela unidade de teoria e ação sobre a qual Lênin insiste, como também o faz Gramsci. Sem essa unidade de teoria e ação, a hegemonia é impossível, porque ela só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediatez empírica. Portanto, temos aqui a hegemonia entendida não apenas como direção política, mas também como direção moral, cultural, ideológica (GRUPPI, 1978, p. 11).

Embora próximos, os conceitos de hegemonia de Gramsci e Lênin, apresentam divergências. Com efeito, enquanto que para o primeiro a busca da hegemonia deve acontecer no âmbito da sociedade civil, para o segundo, esse processo deve ser desenvolvido no espaço da sociedade política. Assim, a hegemonia para Gramsci se constitui na primazia da sociedade civil sobre a política, sendo para Lênin, o inverso.

¹³³ O Estado moderno não pode ser entendido unicamente como aparelho burocrático-coercitivo, como ‘vulgarmente’ a maioria da população pensa. Suas dimensões, de fato, não se limitam aos instrumentos exteriores de governo, mas compreendem, também, a multiplicidade dos ‘organismos’ da sociedade civil, onde se manifestam a livre iniciativa dos cidadãos, seus interesses, suas organizações, sua cultura e valores, e onde praticamente se enraízam as bases da hegemonia. Nesta ótica é possível dizer que a ‘sociedade civil’ representa o Estado considerado ‘de baixo’, enquanto a ‘sociedade política’ é o Estado visto ‘do alto’ (SEMERARO, 1999, p. 75).

Sobre essa divergência, refere Portelli (1977, p. 65):

O conceito gramscista de hegemonia está, pois, bastante próximo do de Lenin. Entretanto, ambos divergem em um ponto capital: a preeminência da direção cultural e ideológica. Lenin, em seus escritos sobre hegemonia, insiste sobre seu aspecto puramente político: o problema essencial para ele é a derrubada, pela violência, do aparelho de estado: a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária: hegemonia política porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil; assim, desta só retém o aspecto político. E com maior razão na medida em que, como vimos, a sociedade civil é muito débil na Rússia.

Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política. A análise leninista é exatamente inversa.

A educação, em uma perspectiva contra-hegemônica, não pode prescindir da leitura crítica da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Fala-se, aqui, da realidade em sua essência e não apenas em sua aparência fenomênica, ou conforme distinção de Kosik (2011), a realidade do mundo da concreticidade e não do mundo da pseudoconcreticidade. Com a compreensão dessa realidade, sem ilusões, mistificações ou fetiches, poderão ocorrer os passos seguintes para a concretização de uma práxis emancipatória, a partir de um novo olhar, um novo fazer, um novo pensar, não mais compartimentado, excludente, mas voltado para uma concepção de totalidade da realidade concreta, abrangendo teoria e prática, trabalho manual e intelectual, campo e cidade, trabalho e educação, etc. Com efeito, buscando novos caminhos para transformar uma realidade marcada, pela exploração, pela auto-alienação, pela opressão, resultando na desumanização dos próprios sujeitos da história. Nesse sentido: “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

A escola pode se constituir em um espaço de resistência ao projeto dominante, *minando* suas *verdades absolutas*, e, aos poucos, espraçando seus postulados, pressupostos, princípios e valores para um maior número de pessoas. É claro que a educação deve sempre buscar um salto de qualidade do saber do *senso comum* para o saber *filosófico-científico*. A base da resistência está, portanto, em mostrar, com clareza e objetividade, as possibilidades de transformação da

realidade, com suporte nesta mesma realidade.

Nesse sentido, diz Semeraro (1999, p. 82):

Qualquer movimento político, de fato, que pretenda construir uma hegemonia na sociedade, precisa não apenas criticar e se separar do projeto global vigente, mas deve principalmente apresentar propostas superiores e mais abrangentes de sociedade. Sua ação política concreta, juntamente com o trabalho de desconstrução das bases hegemônicas do grupo no poder, deve vir acompanhada pela apresentação duma reinterpretação mais convincente da realidade. Nas complexas e avançadas sociedades modernas, o lugar decisivo onde se gestam os diversos projetos hegemônicos é o amplo e contraditório espaço da sociedade civil. No interior das suas múltiplas atividades econômicas, políticas, culturais, religiosas e educativas se estabelecem “lutas de sistemas”, lutas entre modos de ver a realidade.

Ademais, a formação humana, em seu sentido mais abrangente, não é monopólio da escola, pois “apesar da escola”, ela se desenvolve na vida cotidiana, nas relações intersubjetivas e nas relações do ser humano com a natureza. Com efeito, a formação humana pode acontecer no lar, no trabalho, nas religiões, nas instituições culturais, nos espaços não formais de educação e, claro, nos próprios espaços formais de educação, dentre outros. Sendo assim: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” (MÉSZÁROS, 2008, p. 20).

Destarte, a formação humana, na escola ou fora dela, tanto pode se constituir em um instrumento de conscientização e mobilização para a transformação, como em um processo de alienação e opressão, no âmbito da sociedade capitalista.

A transformação é um processo que não acontece do dia para a noite, porque o capitalismo está *naturalizado* como a única possibilidade real para a maioria da humanidade. Esse fato, contudo, não pode servir de empecilho ou de desânimo para a luta na busca da superação do pensamento hegemônico, que deve começar agora, embora, neste momento histórico, se reconheça a sobreposição das limitações sobre as possibilidades de superação do projeto de sociedade vigente.

O processo emancipatório, no atual momento histórico, pode (e deve) ser concretizado, imediatamente, através da resistência ao modelo hegemônico, como instrumento de construção de uma consciência crítica, sem, no entanto, descuidar das “estruturas estratégicas globais”, segundo expressão de Mészáros (2008). Nesse sentido, diz o citado autor:

Nesse empreendimento, as tarefas *imediatas* e suas *estruturas estratégicas* globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. O êxito estratégico é impensável sem a realização das tarefas imediatas. Na verdade, a própria estrutura estratégica é a síntese global de inúmeras tarefas imediatas, sempre renovadas e expandidas, e desafios. Mas a solução destes só é possível se a abordagem do imediato for orientada pela sintetização da estrutura estratégica. Os passos mediadores em direção ao futuro – no sentido da única forma viável de *automediação* – só podem começar do *imediato*, mas iluminadas pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra (MÉSZÁROS, 2008, 77).

A preservação histórica de um sistema que beneficia a poucos em detrimento da maioria pode estar na própria naturalização deste sistema como o único possível, mediante o sofisma idealista da *natureza má e egoísta do ser humano*. É claro que essa não é a única causa da preservação do capitalismo, inobstante suas próprias crises (a naturalização, baseada numa premissa idealista e fatalista), mas é uma causa relevante ou, pelo menos, simplificando, é a resposta mais comum que se ouve quando se discute acerca da possibilidade de superação desse sistema, qual seja: a impossibilidade de sua superação, em face da natureza humana. Isso é um fato.

Com efeito, pode-se apresentar como exemplo concreto de *práticas sociais naturalizadas*, no espaço formal de educação, a lógica da competição. Outro exemplo é o método de *assimilação automática de conteúdos*, ou seja, o conhecido depósito de *conhecimentos* pelos professores, como sujeitos do processo ensino/aprendizagem, nos alunos que, na qualidade de objetos desse mesmo processo, internalizam acriticamente esses mesmos conteúdos abstratos, conforme refere Freire (1987), quando fala da “educação bancária”.

Assim, em regra, na formação humana escolar, no âmbito do sistema capitalista, o conhecimento transmitido em sala de aula nem sempre tem uma relação com a realidade concreta dos protagonistas do processo educativo, ao menos como ponto de partida, não se querendo, com tal afirmativa, dispensar o ensino do saber elaborado, que é, segundo Saviani (2003), a finalidade primordial da escola. O autor também ressalta que: “Aqui é preciso desfazer uma confusão. Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social (*Ibidem*, p. 77).

Tudo funciona como algo dado, natural, imutável. Por último, outro exemplo disso é o modelo de Educação do Campo que, em muitos casos, ficaria melhor

denominado de Educação “para o” Campo. Isso porque, em regra, acontece apenas o deslocamento da forma de escola citadina para a escola do campo, sem qualquer vinculação com a realidade objetiva do aluno campestre, quando o ideal seria “evitar tanto o ‘urbanocentrismo’ quanto o ‘ruralismo [...]’ e considerar que “as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica, e o modo de viver e de organizar o trabalho” (MUNARIM, 2010, p. 9).

A formação humana, como se pode ver, está vinculada ao modo de produção da vida de cada sociedade em um dado momento histórico, confirmando, portanto, a assertiva marxista no sentido de que é a realidade objetiva que determina a formação de ideias e não o contrário, como apregoam os adeptos do idealismo. Todavia, a formação humana, assim como a sociedade em sua totalidade, por força da alienação, não está infensa à influência da ideologia, no sentido dado por Marx e Engels, na obra *A ideologia alemã* (restritivo e negativo).

3.2 Marx e a formação humana

Busca-se, neste item, elaborar uma síntese do que venha a ser formação humana para Marx, a partir de seu contexto, suas influências e das análises desenvolvidas no Capítulo II desta dissertação. Assim, a pergunta fundamental deste item não poderia ser outra, senão: o que é formação humana para Marx? Dessa pergunta, deflui outra que lhe é corolário: qual o objetivo da formação humana para Marx? Por fim, na base desses dois questionamentos, emerge uma terceira interrogação: qual é o princípio educativo para Marx?

Por outro lado, é necessário um breve retorno a página 115, para relembrar a síntese do esforço de definição de formação humana: “A palavra *humana*, que sucede o vocábulo *formação* é um adjetivo que abrange os gêneros masculino e feminino, cujo significado, como expressão complexa que é, pode ser *educação ou desenvolvimento do ser humano*, no sentido de sua construção moral e intelectual” (grifou-se). É, pois, nesta perspectiva: *educação ou desenvolvimento do ser humano*, que a categoria formação humana vem sendo trabalhada ao longo desta dissertação.

Antes de começar a responder as interrogações norteadoras deste item, em primeiro lugar é necessário advertir que Marx não deixou nenhum trabalho

específico sobre pedagogia, ensino ou educação; nem ele, nem Engels. Todavia, pela leitura atenta e minuciosa de sua vasta obra, é possível encontrar fragmentos genéricos para o campo da educação que podem auxiliar na construção de uma concepção marxista de educação e ensino, a partir de sua própria teoria, princípios gerais, categorias marxistas e também de categorias trabalhadas pelo marxismo, como *exploração, luta de classes, divisão social do trabalho, mais-valia, alienação, contradição, historicidade, totalidade, dialética, materialismo histórico*, etc. Sobre o tema, questiona Manacorda (1991, p. 15): “se não se pode falar de uma pedagogia marxiana¹³⁴ será que não se pode, pelo menos, falar de uma dimensão pedagógica do marxismo?” Em resposta, diz o autor:

Uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx – e nos de Engels, que são absolutamente inseparáveis – revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário. Isto ocorre precisamente por ocasião da redação de três programas políticos: a) para o primeiro movimento histórico da revolução que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848; b) para a I Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866; c) para o Primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha, em 1875. Quase trinta anos no tempo, três ocasiões politicamente determinantes: o que é suficiente para considerar aqueles breves enunciados como o resultado consciente e quase a quintessência de uma pesquisa maior e obriga a procurar suas raízes em outros textos pedagogicamente menos explícitos, nos quais, no entanto, se funda uma doutrina do homem que forma um só conjunto com a perspectiva da emancipação do homem e da sociedade (MANACORDA, 1991, p. 15-16).

Neste item, a contribuição de estudiosos e comentadores de Marx e também de educadores marxistas, afigura-se indispensável para atingir o desiderato planejado, sem, todavia, prescindir de continuar bebendo diretamente na fonte.

Em uma reflexão sobre o marxismo como filosofia da educação, Ozmon e Craver, deixam clara a necessidade de se buscar na teoria marxista, que não é

¹³⁴ Existem autores como Manacorda e Gianotti, dentre outros, que utilizam a expressão marxiano para designar o que é de Marx e marxismo para se referir a todo o arcabouço resultante de interpretações das obras de Marx, sozinho e com Engels. Sobre a distinção existente entre “marxismo” e “marxiano”, diz Gianotti (2000, p. 6-7): “Ao Dizer que “marxiano” diz respeito ao que o próprio Marx escreveu, e “marxista”, a tudo aquilo que foi feito devida ou indevidamente em nome dele, isso não nos livra da responsabilidade de refletir sobre sua obra levando em conta as leituras e tudo aquilo que elas provocaram. Sem dúvida essa distinção serve para sublinhar as contradições entre o que ele mesmo ensinou e o que pregaram em seu nome, mas não deve criar a ilusão de que se pode reler Marx sem ter o marxismo no horizonte”.

unívoca, comportando múltiplas interpretações, as bases para a construção de um modelo formativo marxista:

Embora Marx não tenha escrito muito sobre educação, suas ideias educacionais, somadas à sua teoria geral, influenciaram muito outros filósofos e educadores marxistas. A teoria marxista posterior, no entanto, desenvolveu-se em muitas direções divergentes. Por exemplo, a versão marxista-leninista foi dominante em países como a ex-União Soviética e a ex-Alemanha Oriental, mas o marxismo-leninismo teve pouca influência no Ocidente. [...] O ponto importante é que, para entender a significação histórica do marxismo para a filosofia da educação, devem-se reconhecer não apenas as obras originais de Marx, mas também as interpretações divergentes que possam estar em conflito em alguns pontos-chave (OZMON & CRAVER, 2004, p. 318-319).

Na concepção marxista, os indivíduos são o resultado das condições materiais de produção, ou seja, as condições materiais de produção determinam, em maior ou menor intensidade, a formação do ser humano: “Da maneira como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o *que* produzem como o *modo* como produzem. O que os indivíduos são, por conseguinte, depende das condições materiais de sua produção” (MARX e ENGELS, 2009, p. 44-45).

Esse fragmento estabelece um princípio para a formação humana no marxismo. Já foi visto, no Capítulo II, no que concerne à gnosiologia, que, para Marx, não é a consciência que determina a realidade, mas esta que determina aquela. Assim, os indivíduos são resultado do “que” produzem e do “modo” pelo qual produzem.

A concepção de mundo para Marx é o materialismo histórico¹³⁵, ou seja, existe uma realidade objetiva independente à consciência dos seres humanos. Sobre sua concepção do desenvolvimento da formação econômico-social, diz: “Minha concepção do desenvolvimento da formação econômico-social como um processo histórico-natural exclui, mais do que qualquer outra, a responsabilidade dos indivíduos por relações, das quais ele continua sendo, socialmente, criatura, por ,ais que, subjetivamente se julgue acima delas” (MARX, 2010b, p. 18).

Outro aspecto da análise marxista da relação mundo/consciência está no fato de que, em uma sociedade de classes, a classe detentora dos instrumentos de

¹³⁵ “A expressão “materialismo histórico” significa, portanto, ao mesmo tempo, que “as relações materiais constituem a base de todas as relações” que os homens mantêm em sociedade e que essas relações, enquanto reais e materiais, são necessariamente históricas e transitórias, submetidas a um movimento contínuo por causa das contradições internas que as definem. Um materialismo não-histórico é tão falso quanto uma historicidade não materialista” (KESSLER, 2008, p. 11/41).

produção material é, por consequência, a classe detentora dos meios de produção das ideias. Assim, a sobreposição das ideias das classes dominantes, que são as ideias dominantes em uma sociedade de classes, resulta das relações de produção da vida, com influência em todos os setores da atividade humana, inclusive na própria escola. Sobre o tema, dizem Marx e Engels (2009, p. 78):

As idéias (Gedanken) da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo, as idéias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. As idéias dominantes são, pois, nada mais que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são essas as relações materiais dominantes compreendidas sob a forma de idéias; são, portanto, a manifestação das relações que transformam uma classe em classe dominante; são dessa forma, as idéias de sua dominação. Os indivíduos que formam a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência e, por conseguinte, pensam; uma vez que dominam como classe e determinam todo o âmbito de um tempo histórico, é evidente que o façam em toda a sua amplitude e, como consequência, também dominem como pensadores, como produtores de idéias, que controlem a produção e a distribuição das idéias de sua época, e que suas idéias sejam, por conseguinte, as idéias dominantes de um tempo.

Destarte, sendo as ideias da classe dominante as ideias dominantes em todas as épocas, um detalhe relevante, que não pode passar despercebido, o qual também é produto da história (da formação dos homens em suas relações entre si e com a natureza), é a presença do elemento aparente ou ilusório, o qual, muitas vezes, toma o lugar do *concreto real*, resultando em uma falsa representação da realidade, tomando, muitas vezes, o lugar da própria realidade: “O abstrato torna-se assim, abusivamente, um concreto ilusório e, todavia, demasiado real, que oprime o concreto verdadeiro: o humano” (LEFEBVRE, 2010, p. 43). Diz, ainda, o autor:

[...] a história humana mostra a interpenetração e a interação incessante de três aspectos ou elementos: o elemento *espontâneo* (biológico, fisiológico, natural), o elemento *refletido* (o nascimento da consciência, mal concebida inicialmente, todavia, desde o começo, real e eficaz) e o elemento *aparente* ou *ilusório* (o desumano da alienação e dos fetiches) (*Ibidem*, p. 46/47).

Marx e Engels iniciam o Prefácio de *A Ideologia Alemã*, justamente falando sobre o elemento aparente ou ilusório, presente na história humana:

Os homens, até hoje, sempre tiveram falsas noções sobre si mesmos, sobre o que são ou deveriam ser. Suas relações foram organizadas a partir de

representações que faziam de Deus, do homem normal, etc. O produto de seu cérebro acabou por dominá-los inteiramente. Os criadores se prostraram diante de suas próprias criações. Libertemo-los, portanto, das ficções do cérebro, das idéias, dos dogmas, das entidades imaginárias, sob o domínio dos quais definham. Rebelemo-nos contra o domínio das idéias. Eduquemos a humanidade para substituir suas fantasias por pensamentos condizentes à essência do homem, diz alguém; para comportar-se criticamente diante delas, diz outro; para expulsá-las do cérebro, diz um terceiro – e a realidade existente desmoronará (MARX e ENGELS, 2009, p. 35).

O conceito de ideologia forjado por Marx e Engels, na obra *A Ideologia Alemã*, tem, segundo Bottomore (2012)¹³⁶, caráter negativo e restrito. A ideologia, portanto, nessa perspectiva, exerce profunda influência nos processos de formação humana, consoante se pode ver pelo seguinte fragmento:

A produção de idéias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc., de um povo. São os homens os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e atuantes, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações a eles correspondentes, até chegar às suas mais amplas formações. A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo da vida real. E se, em toda ideologia, a humanidade e suas relações aparecem de ponta-cabeça, como ocorre em uma câmara escura, tal fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma maneira pela qual a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico (MARX e ENGELS, 2009, p. 51).

Ademais, é necessário ressaltar que Marx não dicotomizou o conceito de ideologia em uma ideologia do explorador e uma ideologia do explorado; uma ideologia do opressor e uma ideologia do oprimido; uma *ideologia da burguesia* e uma *ideologia do proletariado*. Essa não é uma construção de Marx, isso porque, contra a ideologia, Marx opunha a ciência e não uma ideologia oposta. A ciência como instrumento de desmistificação de representações falsas da realidade. Nesse

¹³⁶ “Duas vertentes do pensamento filosófico crítico influenciam diretamente o conceito de ideologia de Marx e de Engels: de um lado, a crítica da religião desenvolvida pelo materialismo francês e por Feuerbach e, de outro, a crítica da epistemologia tradicional e a revalorização da atividade do sujeito realizada pela filosofia alemã da consciência (ver IDEALISMO) e, particularmente, por Hegel. Não obstante, enquanto essas críticas não conseguiram relacionar as distorções religiosas ou metafísicas com condições sociais específicas, a crítica de Marx e Engels procura mostrar a existência de um elo necessário entre formas “invertidas” de consciência e a existência material dos homens. É essa relação que o conceito de ideologia expressa, referindo-se a uma distorção do pensamento que nasce das contradições sociais (ver CONTRADIÇÃO) e as oculta. Em consequência disso, desde o início, a noção de ideologia apresenta uma clara conotação negativa e crítica”. (BOTTOMORE, 2001, p. 183-184).

sentido, diz Marques (1991, p. 77): “Na concepção marxiana, não é possível que a crítica da ideologia seja ela mesma ideológica”. O autor também releva que

Marx confere então um sentido estrito ao conceito de ideologia, sendo-lhe estranho expressões como “ideologia proletária” ao lado de “ideologia burguesa”, etc., no sentido de Lenin e Gramsci. Marx emprega o conceito em sentido amplo apenas uma única ocasião: no prefácio à *Crítica da economia política*, onde classifica como ideológicas *todas* as formas intelectuais (jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas) manifestas em nível superestrutural da sociedade. Sem se limitar a designar *uma* forma peculiar de pensamento, a falsa consciência. À exceção dessa passagem isolada e, como verificaremos a seguir, polêmica, Marx no conjunto de sua obra privilegiou um sentido estrito para o conceito de ideologia. Adam Schaff, porém, discute a própria existência fática da passagem lembrada. Vale a pena acompanhá-lo neste oportuno esclarecimento, que intenciona pôr um ponto final na polêmica gerada pelo *Prefácio de 1859*. Shaff (1979, p. 57) atribui a popularidade comprometedora da passagem a um execrável erro de tradução do texto original em alemão (*Ibidem*, p. 78).

Uma diferença fundamental da dimensão pedagógica de Marx, em relação a outras propostas pedagógicas, está no fato de que ele não suprime as contradições em sua análise da realidade, porque, segundo ele, toda a realidade é contraditória, em constante movimento, e suscetível de transformação, sendo imutável, apenas a abstração do próprio movimento¹³⁷. Diz ele: “O que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão em uma categoria nova” (MARX, 2008a, p. 137)¹³⁸. E acrescenta:

Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem igualmente os princípios, as ideias, as categorias, conforme as suas relações sociais. Dessa maneira, essas ideias, essas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que expressam. São *produtos históricos e transitórios*.

¹³⁷ “Mas a diferença fundamental entre a ‘pedagogia’ de Marx e qualquer outra pedagogia, e, por outro lado, entre todo o seu método de pesquisa antiideológico e qualquer outra teoria, consiste no fato de que, frente a um processo real, não se propondo considerá-lo natural e eterno, à maneira dos economistas clássicos, não contrapõe as suas teorizações nem para retornar a uma solução ideal de equilíbrio anterior, nem para aperfeiçoá-lo eliminando seus aspectos negativos ou contraditórios, mas ao contrário, assume toda a realidade contraditória e até vê no desenvolvimento das contradições, no emergir do dado negativo, antagônico, a única via histórica de solução. Pode, assim, inserir a consideração desses problemas no quadro mais amplo da divisão, ou melhor, da alienação do homem e da *Zuruecknahme* ou eliminação dessa alienação, sem cair na fantasia de um mundo original ou de um mundo futuro” (MANACORDA, p. 114-115, 1991).

¹³⁸ Sobre a presença da contradição na história, para MARX, diz GADOTTI (1988, p. 28): “Marx e Engels, aplicando a lei da contradição das coisas ao estudo da história social, demonstraram a contradição existente entre as forças produtivas e as relações de produção, a contradição entre as classes exploradas e as classes exploradoras, a contradição entre a base econômica e a superestrutura, a política e a ideologia, e como essas contradições conduzem inevitavelmente às diferentes revoluções sociais em diferentes sociedades de classe”.

Há um movimento contínuo de prosperidade nas forças produtivas, de destruição nas relações sociais, de formação de ideias; somente é imutável a abstração do movimento – *mors immortalis* (MARX, 2008a, p. 135-136).

Assim, as contradições movimentam a história. E toda a análise de realidade deve ser feita na história das sociedades, numa perspectiva de totalidade.

Tecidas essas considerações extraídas de princípios gerais da teoria marxista, que embora não sendo taxativas, pois não esgotam o assunto, são indispensáveis para qualquer tentativa de construção de uma síntese de formação humana em Marx, parte-se, pelo próprio autor, para a resposta à primeira indagação: o que é formação humana para Marx?

Partindo daqui, dizemos que a sociedade não pode permitir nem aos pais nem aos patrões empregar no trabalho as suas crianças e os seus adolescentes, a menos que *combinassem este trabalho produtivo com a educação*.

Por *educação*, entendemos três coisas:

1. Educação intelectual
2. Educação corporal, tal como é produzida pelos exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, abrangendo os princípios gerais e científicos de todos os processos e produção, e ao mesmo tempo iniciando as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria

A divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias, de 9 a 18 anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para a sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os custos destas escolas politécnicas devem ser em parte cobertos pela venda das suas produções.

Esta combinação do trabalho produtivo, pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária muito acima do nível das classes burguesa e aristocrática (MARX, 1978, p. 223).

Como foi dito no Capítulo II, o modelo de educação para Marx é o da educação omnilateral¹³⁹, em oposição ao modelo burguês de educação que é unilateral. O primeiro busca a formação do homem na plenitude de suas múltiplas potencialidades; o segundo forma o ser humano *mutilado*, especialista, a partir de uma educação exclusivamente intelectualista.

Parte-se, agora, para a resposta da segunda interrogação, feita no início deste item: qual o objetivo da formação humana para Marx?. O objetivo é o mesmo da proposta de sociedade para Marx: a emancipação humana; a sociedade comunista¹⁴⁰. Pelo desenvolvimento pleno de suas múltiplas potencialidades, o

¹³⁹ Ver início do subitem 2.3.8, Capítulo II.

¹⁴⁰ "Os objetivos da educação marxista podem ser encontrados tanto na concepção marxista da história quanto na análise crítica das condições existentes, porque a teoria marxista sustenta que a

homem unilateral, resultado do modelo social calcado no antagonismo de classes, na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção, vai cedendo lugar a um novo homem, o homem omnilateral, o *homem novo*, o homem emancipado. Ressalta-se, todavia, que se o processo de resistência para a transformação pode – e deve – começar na luta pela hegemonia, no âmbito do sistema capitalista, a emergência do ser humano emancipado, como processo, só tem lugar em uma sociedade de homens e mulheres livres, na qual os antagonismos de classe, a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção sejam superados pelo desenvolvimento histórico.

Conforme consta no início deste item, dos dois questionamentos anteriores, emerge, ainda, uma terceira interrogação: qual é o princípio educativo para Marx?

O princípio educativo de uma proposta marxista de formação humana está na sua própria ontologia, ou seja, no *trabalho*. Assim, o mesmo trabalho que transforma a natureza em cultura, está na base dos processos de formação humana. O trabalho que constitui a tríade da educação *omnilateral* (intelectual, física e tecnológica), não é o trabalho histórico, abstrado, morto, do modelo capitalista, mas o trabalho ontológico, vivo e concreto. Em suma, o trabalho útil, que na perspectiva de formação humana em Marx abrange “os princípios gerais e científicos de todos os processos e produção, e ao mesmo tempo” inicia “as crianças e os adolescentes na manipulação dos instrumentos elementares de todos os ramos da indústria”¹⁴¹.

Nesse sentido, diz Pistrak (2011, p. 30):

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

Assim, a articulação entre o trabalho em seu sentido ontológico, como princípio educativo, e a educação intelectual, cuja função é a transmissão de conhecimentos acumulados historicamente, sem desprezar a realidade concreta dos

sociedade humana deve ir do capitalismo para o socialismo e, finalmente, para o comunismo. Naqueles países onde o marxismo-leninismo já teve influência, os objetivos educacionais são vistos basicamente em termos desse movimento dialético, e os objetivos imediatos eram moldar uma consciência e uma sociedade socialistas. Tal esforço foi bastante impulsionado por meio de uma educação que visava desenvolver um novo ser humano socialista” (OZMON & CRAVER, 2004, p. 319).

¹⁴¹ Ver citação da p. 130.

sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, podem contribuir de forma efetiva para a construção de uma educação como instrumento de resistência e emancipação, sem olvidar a educação corporal ou física e a educação tecnológica, como integrantes dessa articulação.

Para Marx e Engels, a educação burguesa é um instrumento de preservação da hierarquia social, ou seja, de reprodução de um modelo opressor. Com efeito, a educação burguesa é determinada pelos padrões da própria sociedade burguesa. A influência ideológica do paradigma burguês sobre a educação é, pois, inegável, atuando as escolas como verdadeiros “aparelhos ideológicos do Estado”, para se utilizar uma categoria de Althusser (1980).

Nesse sentido, dizem:

Mas dizeis que abolimos as mais sublimes relações ao substituirmos a educação doméstica pela educação social. E vossa educação, não é ela também determinada pela sociedade? Não é determinada pelas relações sociais nas quais educais vossos filhos, pela ingerência mais ou menos direta ou indireta da sociedade através das escolas, etc.? Os comunistas não inventaram a influência (*die Einwirkung*) da sociedade sobre a educação; procuram apenas transformar o seu caráter, arrancando a educação da influência da classe dominante. A fraseologia burguesa sobre a família e a educação, sobre os afetuosos vínculos entre a criança e pais, torna-se tanto mais repugnante quanto mais a grande indústria rompe todos os laços familiares dos proletários e transforma suas crianças em simples artigos de comércio e em simples instrumentos de trabalho (MARX e ENGELS, 1990, p. 84).

A educação para a emancipação, não é aquela que reproduz o modelo do sistema hegemônico, mas aquela que se apresenta, como um projeto contra-hegemônico, ou seja, uma educação crítica, voltada para a construção de uma nova consciência social, com base, principalmente, na liberdade, na igualdade substancial (equidade) e na solidariedade, como ações superadoras do autoritarismo, da igualdade formal (liberal) e do individualismo. Em suma, uma educação voltada para a superação da exploração, da opressão e da alienação, bases fundantes do capitalismo, juntamente com o lucro, o desenvolvimento a qualquer custo e o individualismo exacerbado. Nesse sentido, preleciona Mészáros (2008, p. 71): “A educação *para além do capital* visa uma ordem social qualitativamente diferente”. Diz, ainda: “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (*Ibidem*, p. 67).

A consciência da possibilidade de transformação do mundo e da própria realidade é, pois, fundamental para a luta contra-hegemônica em todos os espaços

da sociedade civil, entre eles a escola, mesmo que seja uma escola capitalista. Do contrário, a ideologia se sobrepõe à utopia, considerando-se que a primeira opera com o olhar do presente para o passado, e a segunda com o olhar do presente para o futuro. Assim, sem a práxis revolucionária, não se pode falar em transformação, e esta práxis poderá ser efetivada a partir da construção de uma educação *omnilateral*.

Marx, na Tese III sobre Feurbach¹⁴², faz um paralelo entre as determinações históricas e a educação no processo de transformação dos homens, do referir:

A doutrina materialista que supõe que os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, em razão disso, os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece-se de que são justamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. Por isso, essa doutrina chega, necessariamente, a dividir a sociedade em duas partes, uma das quais é posta acima da sociedade (por exemplo, em Robert Owen).

A coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio só pode ser vista e considerada racionalmente como práxis *revolucionária* (MARX, 2009, p. 118).

A construção de uma proposta educacional marxista não pode prescindir da análise de categorias como: *exploração, opressão, historicidade, contradição, totalidade, trabalho, ideologia, alienação e emancipação*, dentre outras.

O marxismo está alicerçado, fundamentalmente, em três pilares: a historicidade, a contradição e a totalidade. Em uma análise da realidade objetiva esses elementos devem sempre estar presentes. Assim, não se chega a uma proposta de formação humana marxista – nem em sentido amplo (aprendizado com a vida), nem em sentido estrito (aprendizado em espaços específicos para a formação humana) – sem a análise das múltiplas determinações da realidade objetiva e suas mediações, em uma perspectiva de totalidade.

O método de análise, como foi visto, é o materialismo histórico e dialético. Por esse método a análise ultrapassa o campo da aparência ou do fenômeno da realidade, adentrando no terreno da essência.

Uma proposta de educação marxista não pode ser a de uma educação escolástica, como também não pode ser baseada na experiência existencial, unicamente. A educação alicerçada exclusivamente na cultura, também não consistirá em uma proposta marxista de educação. A educação marxista é a

¹⁴² Ver nota 89.

educação da práxis: da ação/reflexão. Ela não dicotomiza teoria e prática, educação intelectual e trabalho manual, porque, como foi dito, ela se alicerça em uma perspectiva de totalidade.

Em síntese, uma proposta de educação marxista, deverá, necessariamente, estar alicerçada na ciência e não na ideologia.

3.3 Freire e a formação humana

Para este item, valem as mesmas considerações introdutórias do item precedente, ou seja, aqui também, para se chegar a uma proposta de formação humana em Freire, parte-se de três questionamentos: O que é formação humana para Freire? Qual o objetivo da formação humana para Freire? Qual é o princípio educativo para Freire?

Diferentemente de Marx, Freire muito escreveu sobre formação humana, pedagogia e educação. Na verdade, a centralidade de sua obra é a educação e a pedagogia.

Todavia, Freire, como Marx, trabalha com educação em um sentido amplo, não se restringindo aos estreitos limites da educação escolar. Com efeito, ele não limitou sua atividade intelectual, pedagógica, política, filosófica, antropológica e social somente aos espaços formais de educação, atuando também, por exemplo, nos movimentos de Educação Popular, no início dos anos 60, dando relevante contribuição a este modelo pedagógico, ligado ao campo popular e democrático.

Sobre o tema, diz Paludo (2001, p. 91):

É nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, que as classes populares assumem papel central.

Freire também atuou na alfabetização e na educação de adultos¹⁴³, criando um *método*, que passou a ser chamado de “Método de Alfabetização Paulo

¹⁴³ “O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular” (FREIRE, 2003, p, 27).

Freire¹⁴⁴ e participou dos Círculos de Cultura¹⁴⁵, ambos fora dos espaços institucionais de educação.

O modelo pedagógico freiriano tem uma inequívoca opção política pelas classes populares. A *Pedagogia do oprimido* e a Educação Popular não deixam dúvidas quanto a essa opção. No que concerne à Educação Popular, diz:

Neste sentido, a Educação Popular, de corte progressista, democrático, superando o que chamei, na *Pedagogia do oprimido*, “educação bancária”, tenta o esforço necessário de ter no educando um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador (FREIRE, 2003, p. 28).

Assim, formação humana para Freire ultrapassa os limites do espaço formal de educação¹⁴⁶. O conjunto da obra de Freire trabalha com uma proposta pedagógica libertadora para além dos limites da escola tradicional. Sobre essa questão o autor diz que “Algumas reflexões primeiras em torno do ser humano me abrem o caminho para o entendimento da educação como prática permanente” (*Ibidem*, p. 18).

A Educação Popular trabalha com um projeto político-pedagógico alternativo à lógica do projeto capitalista, com uma nova concepção de educação, uma educação transformadora. Não a educação que aliena, reproduzindo o modelo das

¹⁴⁴ “Assim, antes de tudo e enfaticamente, devo dizer que o “Método de Alfabetização Paulo Freire” foi por ele entendido não como passos a seguir, diretrizes a perseguir, caminhos rígidos a trilhar. Ao contrário, a natureza mesma do “Método” é em si uma compreensão de como ensinar-aprender. Paulo entendeu e elaborou teoricamente o “seu Método” como um processo cognitivo, no qual está implícita e faz parte de sua epistemologia a sua teoria do conhecimento, que é eminentemente política, ética, humanista e democrática, porque tinha a intenção de incluir, para participar da sociedade, todas as pessoas dessa sociedade. Para isso, para atingir o nível de consciência crítica, demanda de quem o faz a educação conscientizadora que começa em ler a palavra lendo o mundo” (FREIRE, 2006, p. 332).

¹⁴⁵ “O Círculo de Cultura é uma criação de Paulo Freire [...] traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. [...] o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor [...] aparece como o [animador], o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. [É] ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e conscientes e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político, a das estruturas da vida social. No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. [...] a tradição consolidada dos círculos de cultura foi bastante diferenciada e estendida às mais diversas situações educativas, dentro e fora das escolas, dentro e fora das salas de aula”. (BRANDÃO in STRECK; REDIN; ZITKOSKI (Orgs.), 2008, p. 77).

¹⁴⁶ No conjunto de sua vasta obra, Freire deixou apenas três livros sobre educação escolar propriamente dita: *Educação na cidade*, *Professora sim, tia não* e *Pedagogia da autonomia*.

classes dominantes, mais precisamente os interesses do capital, mas a educação que conscientiza através de um estudo da realidade concreta, sem mistificações, que faz com que o oprimido entenda sua situação no contexto social, histórico, econômico, político e cultural em que está inserido. Dessa maneira, conhecendo as causas reais de sua situação e as possibilidades de transformação a partir desse entendimento.

O projeto de Educação Popular, em todas as suas nuances, tem uma característica comum, que é concretização de uma pedagogia comprometida com a libertação e não com a alienação do oprimido. Ora, uma pedagogia que liberta não pode ocultar a realidade concreta. A realidade é o campo onde deverá ser desenvolvido o processo de conscientização para a libertação e para a transformação. Essa conscientização tem que ser crítica, e não mágica, e ocorre no âmbito da história: a história dos homens e das mulheres. “A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência” (FREIRE, 2003, p. 30).

Ademais, em sua obra, Freire concebe a educação como um ato político¹⁴⁷. Para ele não existe educação neutra. A “neutralidade” nada mais é do que uma simulação de natureza ideológica para a preservação do *status quo* dominante. A pedagogia, em Freire, é um ato político e o ato político um ato pedagógico, ambos imbricando-se dialeticamente. Toda a política traz consigo uma dimensão pedagogia e toda a pedagogia traz consigo uma dimensão política.

O princípio educativo para Freire (1987) reside na *ação cultural dialógica*, mantendo coerência com sua concepção ontológica que é a cultura¹⁴⁸.

O projeto de formação humana em Freire está centrado, principalmente, em três categorias fundamentais: *diálogo*, *consciência* e *libertação*. Trata-se de uma proposta progressista de educação, uma proposta de resistência e superação do modelo dominante, alicerçado na lógica do capital.

¹⁴⁷ Em contraposição a este entendimento, SAVIANI (1986) defende o entendimento da inexistência de identidade entre educação e política, não negando, todavia, que “Toda a prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política” (SAVIANE, 1986, p. 92) e vice-versa, sem, no entanto, confundir uma e outra, sob pena de se transformar tudo em ato político ou educativo, ou outra coisa qualquer. Diz ainda o autor que só pode “afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (*Ibidem*, p. 95).

¹⁴⁸ Ver subitem 2.3.2, item 2.3, do Capítulo II.

Em sua proposta de formação humana Freire trabalha com vários conceitos duplos, como *condicionamento/determinação*, *liberdade/autoridade*, *espontaneísmo/autoritarismo*, *radicalismo/sectarismo*, *opressão/libertação*, *leitura da palavra/leitura do mundo*, *mecanicistas/dialéticos*, e também com categorias como *conscientização*, *diálogo*, *liberdade*, *situação-limite*, *medo da liberdade*, *inédito viável*, *libertação*, *ser mais*, *esperança*, *sonho*, *utopia*, *opressão*, *autonomia*, dentre outros.

As análises e reflexões de Freire são tecidas, em regra, a partir da realidade concreta de uma dada conjuntura histórico-cultural, conforme se pode observar pelas obras citadas, as quais, de certa forma, abrangem praticamente todo o período de seus trabalhos escritos. É, pois, uma característica em Freire a influência da conjuntura na análise da realidade concreta. Isso pode ser notado, por exemplo, pela diferença na radicalidade entre *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. Outro exemplo pode ser extraído a partir da comparação entre as obras *Ação Cultural para a Liberdade* e *Cartas à Guiné-Bissau* com *À Sombra desta Mangueira* e *Pedagogia da Autonomia*. A radicalidade é maior nos momentos de severa opressão, reduzindo-se nos momentos de democracia.

A realidade é o campo no qual deve ser desenvolvido o processo de conscientização para a libertação. Essa conscientização tem que ser crítica, e não mágica. Ela acontece na história. Nesse sentido, diz Freire (2001, p. 60-61): “A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica”.

Na proposta de formação humana de Freire, está presente a *utopia*, como denúncia de um processo desumanizante e anúncio de um processo de superação da desumanização, ou seja, Freire não vê a História como determinação, mas como possibilidade¹⁴⁹. Revela o autor: “Para mim, a História é tempo de possibilidades e não de determinações” (FREIRE, 2003, p. 35). Assevera, ainda, que

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo,

¹⁴⁹ “A visão mecanicista da História que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável, de que o futuro vem como está dito que ele virá, nega qualquer poder à educação antes da transformação das condições materiais da sociedade. Da mesma forma como nega qualquer importância maior à subjetividade na História” (FREIRE, 2003, p. 97).

pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na diversidade* (*Ibidem*, p. 35-36).

No que concerne à *utopia*, afirma: “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (*Idem*, 1980, p. 27).

A esperança, segundo Freire (1999), é vocação ontológica do ser humano. A esperança de “ser mais”. A esperança em restabelecer a humanidade negada pela opressão. A esperança que prenuncia a utopia, que, por seu turno, “exige o conhecimento crítico” (FREIRE, 1980, p. 28). O autor diz, ainda, que

É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto (*Ibidem*, p. 28).

A proposta pedagógica de Freire é crítica. Crítica e progressista. **Freire critica** o modelo tradicional de educação, por ele chamado “educação bancária”, que se restringe ao depósito de conhecimentos do professor (sujeito do conhecimento), no aluno (objeto do conhecimento), de forma acrítica. Em oposição a esse modelo, Freire (1987) defende a educação problematizadora, na qual o processo ensino aprendizagem, como diz o próprio nome, é problematizador, é crítico, conduzindo o aluno à condição de sujeito do processo de conhecimento.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire caracteriza duas concepções antagônicas de educação: a concepção “bancária” e a concepção “problematizadora”. Na primeira, o educador sabe tudo e o educando pouco sabe ou nada sabe; o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que pouco ou nada sabem, constituindo-se estes como meros objetos na relação ensino-aprendizagem. A educação, nessa concepção, torna-se um ato de depósito. No segundo caso, temos uma educação em que não há uma relação de verticalidade entre educador e educando, na qual o primeiro é o sujeito e o segundo objeto, ou seja, na segunda hipótese, educando e educador são sujeitos históricos imbuídos na práxis de construção do conhecimento. Com efeito, a pedagogia, para Freire, é dialógica, uma vez que professor e aluno,

educador e educando, são sujeitos do ato cognoscente, sem que, com isso, o educador deixe de ser educador e o educando deixe de ser educando. É o conhecido *aprender ensinando e o ensinar aprendendo*.

Sobre a proposta de educação problematizadora, como antítese à educação bancária, diz Freire (1987, p. 68-69):

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando como educando-educador.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita *estar sendocom* as liberdades e não *contra elas*.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

A pedagogia é uma forma, um meio, um caminho para se enfrentar um problema. No caso da *Pedagogia do Oprimido*, a pedagogia é uma forma de enfrentar o problema da opressão, da negação em “ser mais”. Freire vê a prática educativa como prática gnosiológica, ou seja, como um meio de desocultar a verdade oculta. Neste sentido, afirma:

Enquanto prática docente e discente a educativa é uma prática gnosiológica por natureza. O papel do educador progressista é desafiar a curiosidade ingênua do educando para, com ele, partejar a criticidade. É assim que a prática educativa se afirma como desocultadora de verdades escondidas (FREIRE, 1995, p. 79).

Para Freire o ser humano não é livre, mas se torna livre; ele é inconcluso. Ele constrói sua vocação ontológica em “ser mais” na própria existência. O “ser mais” não é uma coisa dada aprioristicamente. O autor diz que “Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. A permanência da educação também está no caráter de constância da busca, percebida como necessária” (*Ibidem*, p. 75). A educação pode ajudar, mas não tornar as pessoas livres, ou seja, a educação pode contribuir na transformação da sociedade, mas não pode fazer isso sozinha, por força de limites de diversos matizes. Sobre o tema, afirma Freire (2003, p. 96):

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais.

Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: *não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa.*

Freire (1987), não nega também a necessidade da autoridade no processo pedagógico, em relação dialética com a liberdade. O binômio liberdade/autoridade é muito presente no conjunto da obra freiriana. Freire nega, contudo, o autoritarismo e o espontaneísmo, apontando, com muita propriedade, as diferenças entre esses pares conceituais.

A opressão, como vem sendo demonstrado, está inexoravelmente integrada ao processo de formação humana. Assim, a dominação através do autoritarismo, da violência, da alienação, das ações antidialógicas¹⁵⁰ é um fato muito presente na história da humanidade e, por efeito, na história da própria formação humana.

A escola capitalista é um espaço de reprodução do paradigma opressor, ainda que não de forma absoluta, baseado em princípios pedagógicos e metodológicos (sentido amplo) que desconsideram a realidade concreta do educando, preocupando-se mais em depositar conhecimentos universais pré-estabelecidos, do que em construir coletivamente novas formas de compreender o mundo e a realidade, a partir do saber de experiência feito, para usar uma expressão de FREIRE (1992), com a finalidade de formar homens e mulheres livres e pensantes, capazes de lutar para a superação de uma realidade que os desumaniza.

No que concerne à educação na sociedade capitalista, sintetiza Freire (1977, p. 129):

Numa sociedade capitalista, a educação do trabalhador visa à sua reprodução enquanto classe assalariada, que é obrigada a vender sua força de trabalho à classe capitalista. A educação que o reproduz como classe deve capacitá-lo para ser mais e mais eficiente no processo de trabalho. Processo, como salienta Marx, “entre objetos comprados pelo capitalista, entre objetos que lhe pertencem”. A força de trabalho, de um lado; os meios de produção, de outro.

Quanto mais rentavelmente se combinem aquela e estes, na produção de valor de troca, isto é, da mercadoria vendável, melhor. A educação a serviço desta combinação rentável não pode ter, obviamente, como objetivo

¹⁵⁰ “Conquista”; “dividir, para manter a opressão”; “manipulação”; e “invasão cultural”.

desvelar seu caráter alienador. O que ela tem de fazer, por isto mesmo, é ocultá-lo, reduzindo o processo formador à transferência daquele *saber como fazer*, tomado como neutro.

Este é, apenas, um dos importantes aspectos das relações entre educação e produção na sociedade capitalista.

Freire não quer com isso abrir mão de uma das funções da educação que é a transmissão de conhecimentos sistematizados (conteúdos), mas pretende trabalhar com esses conhecimentos a partir do mundo real, concreto, da realidade objetiva dos protagonistas do processo de ensino/aprendizagem, através de uma educação problematizadora e dialógica, articulando dialeticamente a leitura do mundo e a leitura do texto. Nesse sentido, diz Freire (1999, p. 110):

Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas.

Não há, nunca houve, nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual.

Hoje, os chamados espaços formais de educação trabalham, em regra, com um “saber posto”, que é depositado mecanicamente pelos professores, enquanto monopolizadores deste saber, nos alunos, enquanto meros receptores passivos deste saber. Não se discute que a função primordial da escola é a de possibilitar o acesso ao saber sistematizado. Discute-se, sim, o processo pelo qual é propiciado tal acesso. Este depósito de conhecimentos; a *educação bancária*.

A libertação é o horizonte da proposta de formação humana em Freire. E essa proposta é apresentada com clareza na *Pedagogia do Oprimido*.

Assim, a proposta de formação humana de Paulo Freire está comprometida com a libertação do oprimido, enquanto “esfarrapado do mundo”, “condenado da Terra”. Ela assume uma posição político-pedagógica em favor do oprimido, acreditando que a libertação do oprimido implicará, necessariamente, na libertação do opressor. Com sua proposta libertadora, busca restaurar a vocação ontológica em “ser mais”, negada pela opressão. Busca a superação da situação-limite, do medo da liberdade e da cultura do silêncio, ainda que pelo caminho dos inéditos viáveis.

CONCLUSÃO

Para a construção deste trabalho, estabeleceu-se como objetivo a realização de um estudo comparativo para o aprofundamento da discussão sobre formação humana em uma perspectiva emancipatória, como dimensão fundamental nos processos que visem à transformação da realidade, no sentido de contribuir no oferecimento de subsídios teóricos para o aprofundamento da discussão sobre a educação na sociedade capitalista.

Com esse propósito, buscou-se, a partir das categorias da exploração e da opressão, para os processos de formação humana, analisar se é possível afirmar que entre as proposições de Marx e Freire existem semelhanças, diferenças e ou contradições, fazendo-se, ao final, uma tentativa de síntese sobre o que é formação humana para Marx e o que é formação humana para Freire.

À primeira vista, parece existir uma identidade entre os horizontes de Marx e de Freire, tanto para a sociedade quanto para formação humana. Para Marx, como se viu, o horizonte está na *emancipação*; para Freire, na *libertação*. Nos dicionários, essas expressões se aproximam, mas nos conceitos específicos de Marx e Freire não se pode dizer exatamente a mesma coisa¹⁵¹. A libertação e a emancipação só são possíveis com a transformação radical da sociedade.

Assim, se, ao menos conceitualmente, os horizontes se aproximam, o mesmo não se pode dizer acerca dos modelos de sociedades propostos nos momentos dos processos de emancipação e libertação¹⁵². Ora, para Marx a *emancipação humana* está ligada a ideia de um novo modelo de sociedade, a sociedade comunista. O comunismo, portanto, para Marx é a emancipação do homem enquanto ser genérico, enquanto ser social. Para Freire, a categoria “comunismo” não está presente em seu horizonte. Freire é um democrata¹⁵³, e o sistema político vinculado ao seu horizonte é o socialismo via democracia. Assim, Freire deixa clara a vinculação entre libertação e socialismo; socialismo democrático¹⁵⁴. Ademais, se todo o marxismo passa pelo socialismo como fase de transição para o comunismo, nem todo o socialismo é marxista. Com efeito, o próprio conceito de revolução, em

¹⁵¹ Ver subitem 2.3.8 “Horizonte em Marx e em Freire”, do Capítulo II.

¹⁵² Ver subitem 2.3.8 “Horizonte em Marx e em Freire”, do Capítulo II.

¹⁵³ Idem.

¹⁵⁴ Idem à nota anterior.

Freire, como foi visto, é diferente¹⁵⁵. Enquanto Freire trabalha com uma perspectiva cultural (ação dialógica cultural e revolução cultural), com ênfase superestrutural, Marx opera em uma dimensão material (organização e luta dos trabalhadores e tomada do poder).

Partindo desses pressupostos, a educação, para Freire, é um caminho significativo para a concretização da ação dialógica para a libertação, seguida da revolução cultural. Aqui estão presentes as categorias do *diálogo* e da *conscientização*, articulados com a *utopia*. Assim, em Freire, a educação é um elemento fundamental para a transformação da sociedade, porque, se por um lado, ela pode se constituir em um nicho de reprodução ideológica, por outro, ela pode ser um espaço de disputa hegemônica. Freire não é ingênuo, e sabe que a educação sozinha não modifica a sociedade, mas sabe também que sem ela não há transformação.

Para Marx, a educação é importante para a práxis revolucionária, conforme se pode extrair da Tese III sobre Feuerbach, sendo, portanto, necessário que aconteça a “coincidência da mudança das circunstâncias com a atividade humana ou mudança de si próprio”.

Em suma, embora os dois falem na relação dialética entre *infraestrutura* e *superestrutura*, Paulo Freire, no conjunto das obras analisadas, dá maior ênfase a questões superestruturais. Isso não quer dizer que ele não faça também a análise estrutural¹⁵⁶. Ademais, não se desconhece, também, a presença da categoria explicativa da “dialética da sobredeterminação”¹⁵⁷, de Althusser, presente na obra de Freire. Todavia, com todas essas ressalvas, ainda assim, a análise superestrutural é mais presente na obra de Freire.

Em Marx, a ênfase reside na infraestrutura, não significando, com isso, da mesma forma como em Freire, que ele não reconheça o fluxo de influências recíprocas, entre uma e outra, até porque ambos são dialéticos: Marx, um materialista dialético e Freire um dialético fenomenológico.

Essas análises estão muito presentes nas proposições de formação humana dos autores pesquisados. Freire, como foi dito, dá muita ênfase à educação como instrumento para transformação da realidade objetiva, reconhecendo, no entanto,

¹⁵⁵ Ver item 2.3.7 “Propostas para a superação da exploração e da opressão”, Capítulo II.

¹⁵⁶ Ver Nota 105.

¹⁵⁷ Ver subitem 2.3.7 “Proposta de superação da exploração e da opressão”. Capítulo II.

suas limitações. Na verdade, a base de sua ação para a transformação é cultural, ou seja, alicerçada na ação cultural para a liberdade e na revolução cultural. Melhor dizendo, a revolução, para ele, como foi visto, acontece em duas etapas: na ação dialógica cultural, em um primeiro momento, e na revolução cultural, em um segundo momento. Assim, a ação cultural para a liberdade acontece no âmbito do capitalismo, como forma de resistência, enquanto que a revolução cultural acontece em estado avançado de transformação. Em Freire, a ação cultural é para a libertação, em oposição à ação cultural para a opressão.

Marx também reconhece a importância da educação no processo de transformação social, como foi visto acima, na referência feita à Tese III sobre Feuerbach. Todavia, seu foco primordial está na mudança das circunstâncias, ou seja, sem mudar as circunstâncias, que também são resultantes do conjunto das atividades humanas do passado, em suas relações intersubjetivas e com a natureza, a atividade humana do presente não é suficiente para uma transformação imediata.

Quinze anos após escrever as Teses sobre Feuerbach, Marx, em *O Capital* ainda afirma a primazia das circunstâncias sobre a subjetividade. Assim, se a visão sobre a influência do ser humano na História aparentemente seja idêntica, uma vez que nenhum deles nega essa influência, em essência, contudo, há uma diferença, porque Freire, inobstante não sendo um subjetivista, dá mais ênfase ao subjetivo do que Marx, sobretudo pela influência recebida do personalismo cristão e do existencialismo em sua análise da relação homem-mundo¹⁵⁸.

Para Marx, a consciência muda com a mudança do modo de produção social, sendo esta, por seu turno, influenciada reciprocamente pela consciência. Todavia, em Marx é clara a primazia da mudança material, histórica. A ação do homem no processo de transformação social é mediata, ou seja, é resultado de um modelo anterior que condiciona as relações intersubjetivas e dos seres humanos com a natureza, no presente. Para Freire, essa influência é atual, ou seja, para ele o motor da História está, prioritariamente e principalmente, no sonho, e não só na luta de classes. E o sonho nada mais é do que um projeto atual da subjetividade, ainda que em uma perspectiva futura. Para Freire (1987), o “ponto de partida” está “sempre

¹⁵⁸ “Daí em diante, este ser, que desta forma atua e que, necessariamente, é um ser consciência de si, um ser ‘para si’, não poderia ser, se não estivesse sendo, no mundo com o qual está, como também este mundo não existiria, se este ser não existisse” (FREIRE, 1987, p. 92). Ver, ainda, a análise no subitem 2.3.3 “Epistemologia e gnosiologia”, Capítulo II, item 2.3. Ver também item 1.2: “Contextualização do século XX: O século de Paulo Freire.

nos homens”, na relação homem-mundo¹⁵⁹. Para Marx, está no desenvolvimento histórico, ainda que a história seja uma construção humana. No pensamento de Marx, portanto, o passado condiciona e oprime o presente. Todavia, isso não significa que em Marx não exista a utopia.

Em sua proposta de formação, como foi visto no capítulo anterior, Freire parte da realidade concreta dos educandos; da existência concreta dos educandos. Paulo valoriza o *saber de experiência feito*. Ele não é conteudista, mas não nega a necessidade dos conteúdos no processo de ensino-aprendizagem¹⁶⁰.

Marx parte da combinação do “trabalho produtivo”, articulado com a educação intelectual, a educação física e a educação tecnológica, buscando com essa combinação elevar a classe proletária acima do nível da burguesia e da aristocracia. Marx tem uma visão mais universalista. Ele prioriza a ciência, ou seja, o conhecimento historicamente acumulado.

É clara a influência marxista no pensamento de Freire, mas não a sua adesão incondicional, mecânica e dogmática a essa concepção, a ponto de se dizer que Freire é marxista. Freire é freiriano. No tocante a essa influência, não se pode negar, sem qualquer demérito a Freire, que, enquanto no pensamento de Marx existe uma permanente articulação entre a estrutura e a conjuntura, não ocorrendo rompimentos epistemológicos significativos, salvo pela análise de alguns autores, como Althusser, o mesmo não se pode dizer em relação ao pensamento de Freire, no qual prevalece uma visão do conjuntural, na qual o momento histórico influencia decisivamente a maior ou menor radicalidade em sua práxis. Com efeito, tentando ser mais preciso, enquanto em Marx existe um método que serve como base para a análise da estrutura (expresso em vários momentos de sua obra, como em *A Ideologia Alemã*, *Miséria da filosofia*, *O Capital*, apenas para dar três exemplos), em Freire não existe a mesma clareza quanto ao método, ou, pelo menos, ele não está explícito de forma tão objetiva como em Marx, embora seja claro que ambos buscam a transformação da sociedade.

A proposta de formação em Marx tem um destinatário: o proletariado. O público alvo de Freire é mais amplo: os oprimidos, os “deserdados da terra”.

¹⁵⁹ “Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu *aquí* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados” (FREIRE, 1987, p. 74).

¹⁶⁰ Ver item 3.3, Capítulo III.

Freire dá uma maior relevância à formação humana no processo de transformação social, trabalhando com conceitos como: educação dialógica para a conscientização; conscientizar para transformar a realidade; ação dialógica cultural e revolução cultural. Marx dá maior relevância à organização e à luta dos trabalhadores no processo de transformação social. Freire revoluciona culturalmente a sociedade, “[...] ao nível da superestrutura” (FREIRE, 1980, p. 88). Daí a importância dos processos de formação para este desiderato. Marx revoluciona a partir das relações sociais de produção da vida, que, de certa forma, engloba também os processos de formação humana.

Em Freire, a multiplicidade de influências teóricas que impregna seus textos, algumas contraditórias entre si, pelo menos do ponto de vista teórico, em articulação com sua práxis, culminaram em algumas rupturas¹⁶¹ no processo de construção da totalidade do seu pensamento, incluída aí a sua proposta de formação humana.

O próprio Freire, com sua humildade intelectual e reconhecida capacidade de autocrítica¹⁶², admite expressamente que nos seus primeiros trabalhos não falou sobre o caráter político da educação e nem sobre a luta de classes. Outro fato que alicerça a afirmação retro está demonstrado pela mudança significativa do pensamento de Freire, a partir dos chamados “escritos africanos”, segundo, Scocuglia¹⁶³ (1999).

¹⁶¹ Neste sentido, aponta SCOCUGLIA (1999, p. 109): “Defendemos a ideia de que a incorporação aberta (não dogmática) de categorias analíticas marxistas socioeconômicas – infraestruturas – determina uma “ruptura” significativa no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire” (Idem, 1999, p. 73). Diz, ainda, o seguinte: “O último capítulo da **Pedagogia do Oprimido**, localiza o segmento de ruptura do discurso freireano e a existência de um “outro Paulo Freire” – diferente de **Educação Como Prática da Liberdade**, por exemplo –, que se consubstancia em **Ação Cultural** [...], nas **Carta à Guiné-Bissau** e em toda sequência dos seus escritos mais recentes” – o grifo é do original.

¹⁶² “Assim era o mestre Paulo Freire. Um homem sempre aberto a rever seus conceitos e suas práticas. A mostrar-se inteiro, como pessoa, como homem real que era, com suas fraquezas defeitos e limitações. A sua grandeza enquanto estudioso, enquanto pensador do povo brasileiro, residia em sua disposição de aprender sempre com os erros e na troca de experiência com seus colegas, com os grupos populares com os quais trabalhava, sempre por meio do diálogo, numa clara opção política. Combateu veementemente o sectarismo e as verdades prontas. Sempre defendeu e realizou um trabalho em íntima ligação com o povo, nunca acima ou para ele. Nunca se propôs a falar em nome do povo, mas construir as alternativas junto com ele” (SOUZA, 2001, p. 54-55).

¹⁶³ “O grande ‘pano de fundo’ anterior – a transformação social pensada em termos exclusivamente superestruturais – até certo ponto pensada equivocadamente -, é reestruturado. Agora a revolução da sociedade (e da educação) passa, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo. Assim, a transformação da consciência é entrelaçada às transformações materiais, à revolução do modo de produção capitalista. Sem esquecer que ‘essa consciência, gerada a partir de condições infraestruturais, tem a possibilidade de se voltar sobre seu próprio condicionante [...]’, como salienta Freire” (SCOCUGLIA, 1999, p. 74).

Acentue-se, contudo, que, se por um lado ocorreram mudanças e rupturas na trajetória do pensamento de Freire, por outro, paradoxalmente, houve a construção de uma práxis para a libertação, resultante da própria diversidade de seu alicerce filosófico. Assim, pode-se dizer que dessa diversidade filosófica que alicerça seu pensamento, nasce uma categoria de síntese: a libertação.

Não existe, portanto, uma adesão pura e simples, de forma fechada, de uma dada influência teórica por Paulo Freire. Por exemplo, considerar o homem como “ser-no-mundo” é uma marca do pensamento existencialista. Pois bem, Freire não fica nisso, ele vai além, mostrando que a realidade objetiva deste mundo é uma realidade opressora. Assim, o homem, nessa perspectiva, não é somente o “ser-no-mundo”, mas o “ser-no-mundo” do opressor e o “ser-no-mundo” do oprimido¹⁶⁴.

Assim, em uma leitura desapassionada, porém respeitosa da profícua obra de Paulo Freire, é inevitável a não indicação de mudanças, algumas significativas, ou mesmo de rupturas no processo de construção de seu pensamento. Essas mudanças e rupturas, conforme ressaltado acima, são efeitos de uma práxis que se constrói articulada com as conjunturas de seu contexto histórico e também com multifacetada influência teórico-filosófica que a inspira, sem que isso o diminua como um militante das causas dos “deserdados da terra” e também como um dos mais notáveis pedagogos progressistas do século XX.

As propostas de formação humana para Marx e para Freire ainda são atuais ou estão superadas? A resposta daria outra dissertação, pela complexidade, amplitude e profundidade da questão, mas focando o desiderato de cada um, emancipação em Marx e libertação em Freire, as duas propostas ainda não estão superadas, porque a realidade, conforme se analisou no Capítulo I desta dissertação, demanda a transformação. Assim, se o “Método de Alfabetização” de Freire foi bem sucedido, ele deve ser colocado no espaço de resistência e não, ainda, no de libertação. Por outro lado, mesmo como secretário da educação da prefeitura de São Paulo, em princípios da década de 1990, Freire não logrou atingir seu horizonte, por causa dos próprios condicionamentos infraestruturais e superestruturais da sociedade capitalista. Mas Freire buscou *inéditos viáveis*, abrindo várias trincheiras para a resistência, como a Educação Popular.

¹⁶⁴ “Já não podemos falar do homem simplesmente como “ser-no-mundo”, mas temos que considerar o ser-no-mundo do opressor e o ser-no-mundo do oprimido. Quer dizer, a situação de opressão gera uma forma de ser nos que se encontram envolvidos nela. A consciência opressora e a consciência oprimida têm comportamentos, visões de mundo e éticas diferentes” (BARDARO, 1981, p. 56).

No tocante a Marx, existem muitos esforços de construção de uma filosofia educacional ou de uma pedagogia socialista, algumas alicerçadas em modelos educacionais experimentados na União Soviética, por exemplo, com Pistrak e Makarenko, Sukhomlinski, entre outros e também no âmbito do chamado marxismo ocidental, a partir das contribuições de Gramsci, Suchodolski, Snyders, Manacorda, Mészáros, e, no Brasil, com Saviani¹⁶⁵.

Concluindo, tanto a proposta de formação humana em Marx quanto em Freire, guardando suas diferenças epistemológicas, gnosiológicas, ontológicas, temporais, são propostas libertadoras. E essas propostas colocam o ser humano na centralidade do processo, visando sua emancipação: um de forma mais radical e outra menos, mas ambos com uma proposta de transformação social, ainda que por caminhos diferentes.

¹⁶⁵ Existem não poucas propostas de pedagogias socialistas, como, por exemplo, às de Makarenko, Pistrak, Sukhomlinski, Gramsci, Suchodolski, Snyders e Saviani. São pensadores, intelectuais, professores e militantes socialistas, alguns nascidos no final do século XIX, como Makarenko e Pistrak, ambos professores, que viveram em um país socialista, entre 1917 até a morte de cada um, antes da metade do século XX. Sukhomlinski é Ucrainiano e professor, como Makarenko. Viveu durante a primeira metade do século XX. Gramsci é um intelectual e militante comunista italiano, também da primeira metade do século XX, que passou uma parte considerável de sua vida em uma prisão fascista. Suchodolski, é professor e intelectual polonês. Viveu no século XX, no leste Europeu, sob a égide do regime comunista soviético. Snyders, é francês, professor universitário, que viveu no século XX, sofrendo duras provações durante a Segunda Grande Guerra. Mészáros, filósofo húngaro, considerado como um dos mais importantes marxistas contemporâneos. E, por fim, Saviani, professor e intelectual marxista brasileiro, que continua seu trabalho e sua luta no campo do socialismo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ANÔNIMO. Aspectos técnico-metodológicos da alfabetização problematizadora. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1981, p. 98-111.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BECKER, Idel. **Pequena História da Civilização Ocidental**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- BOFF, Leonardo. **Jesus Cristo libertador: ensaio de cristologia crítica para o nosso tempo**. Petrópolis, Vozes, 2012.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Círculo de Cultura**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 76 – 78.
- CHAUÍ, Marilena. **A história no pensamento de Marx**. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO e Expressão Popular, 2006, p. 143-166.
- CITINO, Adriana Gilioli. Karl Marx: a trajetória de um revolucionário. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista** - São Paulo: 3ª ed., Martin Claret, 2009 (Coleção Obra-Prima de cada Autor), p. 141-147.
- COLETTE, Jacques. **Existencialismo**. Porto Alegre-RS:L&PM, 2011.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 434 a 443.
- EFIMOV, N. **História Moderna**. Rio de Janeiro: Vitória, 1960.
- ELIAS, John L. **Paulo Freire e a educação religiosa**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire, uma biobibliografia. Brasília-DF: UNESCO, 1996, 608-609.

ENGELS, Friedrich. Prefácio à edição italiana de 1893. In: MARX, Karl e ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis-RS: Editora Vozes, 1990, p. 59-61.

_____. Princípios do Comunismo. In: MARX, Karl e ENGELS Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis-RS: Editora Vozes, 1990, p. 103-121.

FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels, Lenin: a história em processo**. 1ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário do Aurélio on line da Língua Portuguesa**. Disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em 01/06/2014.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio da Pedagogia do oprimido. (In): FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed.- Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 9-28.

FRANCO, Fausto. Paulo Freire e sua obra: influências ideológicas e postura religiosa. In: TORRES, Carlos Alberto (Org). **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1981, p. 47-52.

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 2ª Ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, III Parte.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. 2ª ed. - Olho d'Água: São Paulo, 1995.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 9ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3ª ed. - São Paulo: Moraes: 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: 6ª ed. - Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 31ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2005b(Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed.- Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. 'Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação'. BRANDÃO, Carlos (ORG.). **Pesquisa Participante**. 6^a edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (ORG). **Metodologia da pesquisa educacional**. SP, Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia, CONTE, Soraya Franzoni e PEIXER, Zilma Izabel (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

GABRIEL, M. **Amor & Capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. In: GADOTTI, Moacir (ORG). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Concepção Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

GIANOTTI, José Arthur. **Marx Além do Marxismo**. Porto Alegre-RS: L&PM, 2009.

_____. **Marx**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2000.

GHIGGI, Gomercindo e KAVAYA, Martinho. É possível o diálogo de Freire com Ondjango? Reflexões acerca do diálogo de Freire com o Ondjango Africano/Angolano. In: GHIGGI, Gomercindo e VAN-DÚNEM, José Octávio S. (Orgs.). **Diálogos educativos entre Brasil e Angola**. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2007, p 63-76.

GHIGGI, Gomercindo e OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Formação humana e exclusão social: repensando possibilidades, revigorando limites**. Unisinos, 11(1):22-29, janeiro/abril 2007.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação.** 2ª ed., Pelotas: Seiva, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** 2ª Ed., v. 2 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 15/53.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed. 1978.

GRUPPI, Luciano. _____. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** 2ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito; Estética: a idéia e o ideal; Estética: o belo artístico e o ideal; Introdução à história da filosofia.** 3ª ed., São Paulo: Abril Cultural, 1985.

HOBSBAWM, E. **A Era das Revoluções: 1789 – 1848.** 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **A Era do Capital: 1848 – 1875.** 15ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **A Era dos Impérios: 1875 – 1914.** 13ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Era dos Extremos: 1914 – 1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.

_____. **Nações e Nacionalismo desde de 1780.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

KESSLER, Jean. Prefácio. In: Marx, Karl. **Miséria da Filosofia.** São Paulo: Martin Claret, 2008, p. 11/41.

KONDER, Leandro. **Filosofia e Educação: de Sócrates a Habermas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

_____. **Marx: Vida e obra.** 7ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Marxismo e alienação.** 2ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009a.

_____. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos).

_____. **O marxismo na batalha das idéias.** 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

_____. **Lógica formal/lógica dialética.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál.* Florianópolis, v. 10, n. especial, 2007, p. 37-45.

LÖWY, Michel. Marxismo e religião: ópio do povo?. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas.** 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO e Expressão Popular, 2006, p. 271-286.

MAGALHÃES, Fernando. **10 Lições sobre Marx.** 2. ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2011. – (10 lições)

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação:** da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1997.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martin Claret, 2009/2 (Coleção A Obra Prima De Cada Autor), p. 117/120.

_____. **Crítica do programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. Contribuição à crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2011 (Coleção A Obra Prima De Cada Autor), p.45-59.

_____. **Liberdade de Imprensa.** Porto Alegre: L&PM, 2010a.

_____. Questão judaica. In: **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2011a (Coleção A Obra Prima De Cada Autor), p.13-44.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** 2ª ed. – São Paulo: Martin Claret, 2011a (Coleção A Obra Prima De Cada Autor).

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008c.

_____. **Miséria da Filosofia.** 2ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2008a (Coleção A Obra Prima De Cada Autor).

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política:** livro I, v. 1, 27ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b.

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política:** livro I, v. 2, 23ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política:** livro II, v. 3, 13ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011/b.

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política:** livro III, v.. 4, – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política:** livro III, v.. 5, – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

_____. **O Capital. Crítica da Economia Política:** livro III, v.. 6, – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

_____. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Martin Claret, 2008c (Coleção A Obra Prima De Cada Autor).

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

_____. **A Ideologia Alemã:** Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista - São Paulo: 3ª Ed., Martin Claret, 2009/a (Coleção Obra-Prima de cada Autor).

MICHAELIS. **Dicionário Michaelis on line da Língua Portuguesa** – São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda., 2009. Disponível: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 01/06/2014.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras** – Rio de Janeiro: Bloch Ed, 1988.

NOSELLA, Paulo. **A Escola de Gramsci.** São Paulo: Cortez Editora Ltda., 2004.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a liberdade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

_____. Verbete Oprimido/Opressor. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p 168-169.

_____. Verbete Oprimido/Opressor. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p 294-295.

OSOWSKI, Cecília Irene. In **Dicionário Paulo Freire/** Danilo R. Streck. Euclides

Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OZMON, Howard A. e CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. POA: Tomo editorial & Camp, 2001.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação popular: atualidade do legado de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo, GHIGGI, Gomercindo, SILVEIRA, Fabiane Tejada, PITANO, Sandro de Castro. (Org.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p. 39-55.

PAULY, Evaldo Luis. Dicionário Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p 313-319.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 4ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REDYSON, Deyve. **10 lições sobre Hegel**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

REIGOTA, Marcos. Educação na cidade. In: GADOTTI, Moacir (Org) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 273.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Escala, s/d (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 7).

SANTOS, Ariovaldo. **Marx, Engels e a luta de partido na Primeira Internacional**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

SALVADOR, Angelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. 6ª ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

SANTOS, Mário Ferreira dos. **Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais**. 1º, 2º e 3º volumes, São Paulo: Editora Matese, 1963.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

SCHNEIDER, Sérgio; SCHIMITT, Cláudia Job. **O uso do método comparativo nas Ciências Sociais.** Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, v. 9, 1998, p 49-87.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atualcrise de paradigmas.** João Pessoa: Ed. Universitaria/UFPB, 1999 (2ª edição).

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil:** cultura e educação para a democracia. Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

SMITH, S. A. Revolução russa. Porto Alegre-RS: L&PM, 2013.

SOUZA, Ana Inês. Educação e atualidade brasileira: a emersão do povonahistória, p.32-68. In: SOUZA, Ana Inês, SCHNORR, Giselle Moura, SCHWENDLER, Sônia Fátima, BERTOLINI, Marilene A. Amaral, ALBUQUERQUE, Targélia de Souza, ZANETTI, Maria Aparecida (Org.). **Paulo Freire: vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1984.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura crítica de Paulo Freire.** São Paulo, Loyola, 1981.

_____. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 274.

TORRES, Rosa Maria. Professora sim, tia não. In: GADOTTI, Moacir (Org) **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996, p. 275.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa quantitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALEIRÃO, Kelin, OLIVEIRA, Avelino da Rosa; GHIGGI, Gomercindo e BATTESTIN, Claudia. **Por um Brasil alfabetizado: novos desafios para a educação brasileira.** In: II SEMINÁRIO DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: Educação Popular, Formação Profissional e Movimentos Sociais, 2008, Pelotas/RS: UFPel, 2008. p. 1-8. (Acesso em 26/09/2011, <http://www.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire/>)

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

ZANELLA, José Luiz. **Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo.** Quaestio – Revista de Estudos de Educação, Sorocaba –SP, v. 9, n. 1, p. 101-122, maio 2007. Disponível em <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=170&path%5B%5D=170>. Acesso em 02/01/2013.